Niveau(x) d'enseignement: 1 Numéro EDUQ : 8370703
Centre d'intérêt: 260

Lirette, Michel.

Analyse de la qualité de l'intervention en éducation physique auprès des élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage / réd. du projet, Michel Lirette, Claude Paré, Fernand Caron. -- Trois-Rivières : Commission scolaire régionale des Vieilles-Forges, 1981.
xii, 165 p. : 4 graph. ; 28 cm.

La couv. porte en outre: Projet-pilote MSA #10, rapport final, 1981. Résumé: p. 118-119. Bibliogr.: p. 116-117.

Cote Dewey: / Cote LC: /

Descripteur(s): *Enfant inadapté *Trouble d'apprentissage *Trouble du comportement *Perturbé affectif *Déficient mental *Education physique *Observation de la classe *Analyse de l'enseignement *Comportement de l'enseignant *Primaire (Niveau) *Secondaire (Niveau)

L'étude porte sur la qualité de l'intervention en éducation physique auprès des élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage. Ses objectifs sont: 1. d'identifier le comportement du professeur dans son enseignement afin de dégager le portrait professionnel dominant; 2. d'évaluer le temps de pratique active que l'élève consacre à la tâche pendant une leçon; 3. de faire ressortir les principaux éléments du climat psycho-social présents lors d'un cours d'éducation physique dans le gymnase.

L'étude a été réalisée en 1980-1981 auprès d'élèves de la c.s.r. des Vieilles-Forges: 73 élèves mésadaptés socio-affectifs (neuf classes) du primaire, 70 élèves débiles mentaux légers (six classes) du primaire et 82 élèves en difficultés majeures d'apprentissage (six classes) du secondaire. Au total, 42 bandes magnétoscopiques correspondant chacune à une leçon particulière ont été enregistrées. Le "Physical Education Teachers - Professional Functions" de W. C. Anderson a permis l'identification des interventions du professeur; le temps de pratique active est évalué à l'aide du "Active Learning Time - Physical Education" (Siedentop); enfin le climat psycho-social est analysé avec le "Coaching Behavior Assessment System" (Smith, Smoll et Curtis).

L'analyse des résultats révèle une grande utilisation par l'enseignant des interventions de type organisationnel et d'observation de la tâche motrice. Elle montre qu'un taux plus élevé de temps de classe est consacré aux situations considérées en éducation physique par rapport à celles où l'élève est considéré en activité physique. Enfin, l'étude indique que les professeurs réagissent plus au succès qu'à la faute, au comportement déviant qu'à la conduite souhaitée chez l'élève.

Type de document: r
Région(s) administrative(s): 04

Financement: Bénéficiaire - Commission scolaire des Vieilles-Forges
Organisme(s) source(s) - MEQ-DGDP
Programme(s) de subvention - Projet-pilote
Auteur de l'analyse: ar

EDUCATION

ED CB

DA DF

Université du Québec à Trois-Rivières
C.P. 500, Trois-Rivières, Québec / G9A 5H7
Téléphone (819) 376-5011

TITRE DU PROJET

Analyse de la qualité de l'intervention en éducation physique auprès des élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage

Rédacteurs du rapport

Michel Lirette, Ph.D.
Claude Paré, Ph.D.
Fernand Caron, D.e.p.

Octobre 1981

COMMISSION SCOLAIRE REGIONALE DES VIEILLES-FORGES

Ecoles

Beauséjour

Mond-Ami

Polyvalente Ste-Ursule

Ville-Joie St-Dominique

MEMBRES DE L'EQUIPE DE RECHERCHE

MM. Michel Lirette, professeur, U.Q.T.R., Ph.D.
Responsable de l'étude

Fernand Caron, professeur, U.Q.T.R., D.e.p.
Responsable administratif

Claude Paré, professeur, U.Q.T.R., Ph.D.
Chercheur

Jean-Paul Massicotte, professeur, U.Q.T.R., M.A.
Chercheur

TABLE DES MATIERES

	Page
TITRE DU PROJET	i
COMMISSION SCOLAIRE REGIONALE DES VIEILLES-FORGES	ii
MEMBRES DE L'EQUIPE DE RECHERCHE	iii
LISTE DES TABLEAUX	vii
LISTE DES FIGURES	x
PREAMBULE	xi
PLAN DE LA RECHERCHE	1
1.0 PROBLEMATIQUE	1
1.1 Introduction	1
1.2 Première recherche sur l'efficacité de l'enseignement	2
1.3 Recherche descriptive: une nouvelle perspective	3
1.4 Caractéristiques d'une recherche descriptive	3
1.5 But de la recherche	4
1.6 Objectifs	12
1.7 Questions et hypothèses	12
2.0 METHODOLOGIE	14
2.1 Echantillon	14
2.2 Instruments de mesure	14
2.2.1 Système d'analyse des interventions professionnelles	14
2.2.2 Système d'évaluation du temps de pratique active	17
2.2.3 Système d'évaluation du comportement du professeur (climat psycho-social)	19
2.3 Validité, fidélité des mesures	20
2.3.1 Système d'analyse des interventions professionnelles	20
2.3.2 Système d'évaluation du temps de pratique active	22

TABLE DES MATIERES

		Page
2.3.3	Système d'évaluation du comportement du professeur (climat psycho-social)	22
2.4	Cueillette des données	23
2.4.1	Période de formation des codeurs	23
2.4.2	Période d'élaboration du montage audio-visuel	23
2.4.3	Période d'intégration du système audio-visuel et des observateurs dans les cours	28
2.4.4	Période de la cueillette des données	29
2.5	Procédure de codage pour chaque instrument de mesure	29
2.5.1	Système d'analyse des interventions professionnelles	29
2.5.2	Système d'évaluation du temps de pratique active	31
2.5.3	Système d'évaluation du comportement du professeur (climat psycho-social)	34
2.6	Limitations	34
2.7	Traitement statistique des données	37
3.0	PRESENTATION ET ANALYSE DES RESULTATS	39
3.1	Interventions professionnelles	39
3.1.1	Introduction	39
3.1.2	Répartition du temps de classe en fonction de chaque catégorie d'interventions interactives	40
3.1.3	Distribution des durées et des fréquences pour les catégories d'interventions interactives	45
3.1.4	Mode d'intervention	53
3.1.5	Destination de l'intervention	58
3.2	Temps de pratique active	64
3.3	Climat psycho-social	80
4.0	DISCUSSION DES RESULTATS	90
4.1	Les interventions professionnelles	90
4.2	Le temps de pratique active	96
4.3	Le climat psycho-social	100

TABLE DES MATIERES

	Page
CONCLUSION ET RECOMMANDATIONS	106
BIBLIOGRAPHIE	116
SOMMAIRE DU PROJET	118
ANNEXES	
1. Description et guide d'utilisation du système d'analyse des interventions professionnelles en éducation physique (Anderson, W.G. & Barrette, G.T.)	120
2. Description et guide d'utilisation du système d'évaluation du temps de pratique active	144
3. Description du système d'évaluation du comportement du professeur en éducation physique (climat psycho-social)	154
4. Feuilles de codage: les interventions professionnelles en éducation physique, le temps de pratique active, le comportement du professeur (climat psycho-social) ...	161

LISTE DES TABLEAUX

Page

Tableaux

1. Interventions professionnelles des professeurs d'éducation physique (Anderson & Barrette, 1974, 1977) 16

2. Niveau de décisions et catégories d'événements du système d'évaluation du temps de pratique active 18

3. Catégories de réponses du système d'évaluation du comportement du professeur (climat psycho-social) 21

4. Pourcentage du temps de classe en fonction de chacune des catégories d'intervention pour chacune et pour l'ensemble des populations 41

5. Durée totale, durée moyenne par apparition et durée moyenne par classe, en secondes, de chaque catégorie d'intervention pour chacune et pour l'ensemble des populations 46

6. Fréquence totale, pourcentage de la fréquence totale et fréquence moyenne par classe de chaque catégorie d'intervention pour chacune et pour l'ensemble des populations 48

7. Pourcentage du temps de classe moyen attribué aux quatre groupements des catégories pour chacune et pour l'ensemble des populations 51

8. Fréquences et pourcentages de la fréquence totale des modes pour chacune et pour l'ensemble des populations . 54

9. Fréquences et pourcentages du nombre total d'observations en fonction du nombre de modes par observation pour chacune et pour l'ensemble des populations 56

10. Fréquences d'apparition des modes en fonction des catégories d'intervention pour l'ensemble des populations 57

11. Fréquences et pourcentages de la fréquence totale en fonction des éléments de la destination de l'intervention pour chacune et pour l'ensemble des populations .. 60

LISTE DES TABLEAUX

Page

Tableaux

12. Pourcentages de la fréquence totale et fréquences des codes de destination en fonction des catégories d'intervention pour l'ensemble des populations 61

13. Répartition de la moyenne du temps de classe des deux types de situation pour chacune et pour l'ensemble des populations 65

14. Répartition ce la moyenne du temps de classe des catégories du comportement de l'étudiant pour chacune et pour l'ensemble des populations 67

15. Moyennes du temps de classe pour chacune des catégories du contexte hors éducation physique et pour chacune des catégories du contexte inactivité au niveau du comportement de l'étudiant 70

16. Répartition de la moyenne du temps de classe des catégories du comportement de l'étudiant en fonction du contexte d'éducation physique 72

17. Répartition de la moyenne du temps de classe, du temps alloué à l'éducation physique, du temps hors éducation physique, du temps actif en éducation physique et du temps inactif en éducation physique pour chacune et pour l'ensemble des populations 73

18. Répartition de la moyenne du temps de classe relatif au contexte d'activité pour chacune et pour l'ensemble des populations 75

19. Moyennes et écarts-types du contexte actif au niveau du comportement de l'étudiant pour chacune et pour l'ensemble des populations 77

20. Moyennes du temps de classe associées à la catégorie "engagé moteur" relative au comportement de l'étudiant 78

21. Moyennes et écarts-types de la catégorie "engagé moteur" pour chacune et pour l'ensemble des populations 79

22. Différences entre le contexte d'activité et la catégorie "engagé moteur" au niveau du comportement de l'étudiant pour chacune et pour l'ensemble des populations 81

LISTE DES TABLEAUX

Page

Tableaux

23. Fréquences d'apparition des comportements en réaction et en action du professeur pour chacune et pour l'ensemble des populations 82

24. Fréquences d'apparition des catégories de comportements en réaction du professeur pour chacune et pour l'ensemble des populations 85

25. Fréquences d'apparition des catégories de comportements en réaction du professeur non concernés par la matière pour chacune et pour l'ensemble des populations 87

26. Fréquences d'apparition des catégories de comportements du professeur pour chacune et pour l'ensemble des populations 89

LISTE DES FIGURES

Page

Figures

1. Equipement du système de prise de vue, d'enregistrement de la voix et l'emplacement dans le gymnase 25

2. Division horizontale en deux parties de l'image télévisée 26

3. Pourcentages du temps de classe en fonction des groupements de catégories pour chacune des populations 43

4. Pourcentages du temps de classe en fonction des groupements de catégories pour l'ensemble des populations 52

PREAMBULE

La présente étude, portant sur la qualité de l'intervention en éducation physique auprès des élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage, s'inscrit en continuité avec les travaux conduits par l'équipe de recherche du docteur Anderson de l'"University of Columbia" à New York. La banque de données requise fut constituée à partir d'informations prises "in vivo" et d'autres enregistrées sur bandes magnétoscopiques. Elles concernent les variables "interventions professionnelles", "temps de pratique active" et "climat psycho-social", toutes trois reliées à des situations d'enseignement de l'éducation physique à des élèves du secteur adaptation scolaire.

L'intérêt majeur de cette étude descriptive consiste, en premier lieu, à obtenir une image juste et détaillée des événements qui surviennent durant une leçon régulière d'éducation physique, en second lieu, à analyser les relations existantes entre les événements observés.

La présomption générale à la base de cette étude était la suivante. Le caractère essentiel de l'intervention en enseignement de l'éducation physique ne peut être décelé uniquement dans des guides, livres de pédagogie ou descriptions idéalisées de programme, mais bien dans l'observation systématique de la réalité quotidienne du déroulement général de la leçon d'éducation physique. L'objectif

PLAN DE LA RECHERCHE

1.0 PROBLEMATIQUE

1.1 Introduction

Cette étude veut approfondir certains aspects reliés à l'enseignement de l'éducation physique auprès des élèves du secteur adaptation scolaire. Plus précisément, elle s'intéresse au comportement du professeur d'éducation physique lors de son enseignement dans le gymnase. Les décisions prises par l'équipe de recherche et la procédure utilisée par les observateurs permettent de mieux comprendre le comportement de l'enseignant. Il s'agit d'une recherche descriptive qui converge vers l'étude du processus d'enseignement plutôt que vers l'efficacité de l'enseignement.

L'enseignement de l'éducation physique est devenu un phénomène présent dans notre culture. D'une façon ou d'une autre, l'éducation physique agit sur la société et la profession; toute tentative pour en connaître davantage à ce sujet est donc pleinement justifiée. Depuis plusieurs années, les éducateurs physiques désirent connaître davantage la portée du rôle qu'ils jouent dans la société et comment quotidiennement ils interagissent dans leur enseignement.

Trois points de vue conceptuels concrétisés par trois systèmes d'observation descriptifs sont à la base de la présente étude. Ce sont le système d'analyse des interventions professionnelles en

1.3 Recherche descriptive: une nouvelle perspective

La recherche sur l'enseignement a connu un changement d'orientation considérable depuis une vingtaine d'années. En effet, l'emphase s'est déplacée de l'étude des qualités et des caractéristiques du professeur vers des recherches descriptives basées sur l'observation, la classification du professeur et de l'étudiant, ainsi que sur les comportements du professeur par rapport à l'étudiant et vice-versa. Comme résultat de cette réorientation, on assiste maintenant à une prolifération d'instruments d'observation systématique. L'objectif poursuivi par la présente recherche est également orienté vers l'amélioration de l'enseignement. Cependant, son originalité vient du choix qui a été fait de la perspective, du point de départ et de la stratégie choisis pour réaliser ce but; tous trois sont différents des autres études faites jusqu'à maintenant dans ce domaine. L'emphase est plutôt mise sur un objectif plus modeste. Ainsi, la description et l'analyse du comportement observable sont orientées de façon à ce qu'elles puissent aider à mieux comprendre ce qui se passe en réalité lors d'une leçon d'éducation physique.

1.4 Caractéristiques d'une recherche descriptive

L'objectif d'une recherche descriptive (descriptive-analytic) est de permettre la description et l'analyse des événements d'enseignement-apprentissage par des codeurs. Ces derniers doivent être entraînés à utiliser l'instrument de la façon la plus adéquate possible.

PREAMBULE

La présente étude, portant sur la qualité de l'intervention en éducation physique auprès des élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage, s'inscrit en continuité avec les travaux conduits par l'équipe de recherche du docteur Anderson de l'"University of Columbia" à New York. La banque de données requise fut constituée à partir d'informations prises "in vivo" et d'autres enregistrées sur bandes magnétoscopiques. Elles concernent les variables "interventions professionnelles", "temps de pratique active" et "climat psycho-social", toutes trois reliées à des situations d'enseignement de l'éducation physique à des élèves du secteur adaptation scolaire.

L'intérêt majeur de cette étude descriptive consiste, en premier lieu, à obtenir une image juste et détaillée des événements qui surviennent durant une leçon régulière d'éducation physique, en second lieu, à analyser les relations existantes entre les événements observés.

La présomption générale à la base de cette étude était la suivante. Le caractère essentiel de l'intervention en enseignement de l'éducation physique ne peut être décelé uniquement dans des guides, livres de pédagogie ou descriptions idéalisées de programme, mais bien dans l'observation systématique de la réalité quotidienne du déroulement général de la leçon d'éducation physique. L'objectif

poursuivi consistait donc à saisir le plus adéquatement possible une partie significative de cette réalité afin de pouvoir la mieux comprendre.

Pour mener à bien un tel défi il fut fort heureusement possible de compter sur l'excellente collaboration des autorités de la Commission scolaire régionale des Vieilles-Forges; des personnels des services adaptation scolaire, éducation physique et audio-visuel; des enseignants et des élèves des classes retenues pour étude; des assistants de recherche. Tous ont effectué le travail demandé d'une excellente façon. Qu'ils reçoivent ici l'expression de notre profonde gratitude.

PLAN DE LA RECHERCHE

1.0 PROBLEMATIQUE

1.1 Introduction

Cette étude veut approfondir certains aspects reliés à l'enseignement de l'éducation physique auprès des élèves du secteur adaptation scolaire. Plus précisément, elle s'intéresse au comportement du professeur d'éducation physique lors de son enseignement dans le gymnase. Les décisions prises par l'équipe de recherche et la procédure utilisée par les observateurs permettent de mieux comprendre le comportement de l'enseignant. Il s'agit d'une recherche descriptive qui converge vers l'étude du processus d'enseignement plutôt que vers l'efficacité de l'enseignement.

L'enseigrement de l'éducation physique est devenu un phénomène présent dans notre culture. D'une façon ou d'une autre, l'éducation physique agit sur la société et la profession; toute tentative pour en connaître davantage à ce sujet est donc pleinement justifiée. Depuis plusieurs années, les éducateurs physiques désirent connaître davantage la portée du rôle qu'ils jouent dans la société et comment quotidiennement ils interagissent dans leur enseignement.

Trois points de vue conceptuels concrétisés par trois systèmes d'observation descriptifs sont à la base de la présente étude. Ce sont le système d'analyse des interventions professionnelles en

éducation physique, le système d'évaluation du temps de pratique active et le système d'évaluation du comportement du professeur en éducation physique (climat psycho-social).

1.2 Première recherche sur l'efficacité de l'enseignement

La préoccupation majeure de la première moitié du XXe siècle fut d'essayer de trouver la réponse à la question suivante: "quelles sont les caractéristiques d'un professeur efficace?" Un certain nombre de considérations pratiques ont guidé les efforts de recherche sur l'efficacité de l'enseignement. Parmi celles-ci peuvent être citées, par exemple, le besoin (a) de fournir des critères pour la sélection des candidats à l'enseignement, (b) de redéfinir et de modifier les programmes de formation des maîtres, (c) d'améliorer l'évaluation des professeurs et la certification pratique, (d) de développer de nouvelles stratégies pour un meilleur enseignement dans le contexte de la formation des maîtres. Malheureusement, les deux obstacles majeurs suivants ont compromis le succès d'une telle entreprise: le problème insurmontable d'identification et de sélection de critères valides pour déterminer le succès et l'efficacité de l'enseignement; l'incapacité des chercheurs à trouver des mesures valides concernant les caractéristiques reliées à l'efficacité de l'enseignement. En conséquence, la valeur relative de ce type de recherche a été sérieusement questionnée et les résultats obtenus ont souvent été vus comme étant fort désappointants.

1.3 Recherche descriptive: une nouvelle perspective

La recherche sur l'enseignement a connu un changement d'orientation considérable depuis une vingtaine d'années. En effet, l'emphase s'est déplacée de l'étude des qualités et des caractéristiques du professeur vers des recherches descriptives basées sur l'observation, la classification du professeur et de l'étudiant, ainsi que sur les comportements du professeur par rapport à l'étudiant et vice-versa. Comme résultat de cette réorientation, on assiste maintenant à une prolifération d'instruments d'observation systématique. L'objectif poursuivi par la présente recherche est également orienté vers l'amélioration de l'enseignement. Cependant, son originalité vient du choix qui a été fait de la perspective, du point de départ et de la stratégie choisis pour réaliser ce but; tous trois sont différents des autres études faites jusqu'à maintenant dans ce domaine. L'emphase est plutôt mise sur un objectif plus modeste. Ainsi, la description et l'analyse du comportement observable sont orientées de façon à ce qu'elles puissent aider à mieux comprendre ce qui se passe en réalité lors d'une leçon d'éducation physique.

1.4 Caractéristiques d'une recherche descriptive

L'objectif d'une recherche descriptive (descriptive-analytic) est de permettre la description et l'analyse des événements d'enseignement-apprentissage par des codeurs. Ces derniers doivent être entraînés à utiliser l'instrument de la façon la plus adéquate possible.

Dans une recherche descriptive, un système d'observation fidèle doit être utilisé pour classifier les événements et les comportements du professeur à l'intérieur des catégories pré-déterminées. Ces dernières doivent être définies d'une façon opérationnelle et doivent converger vers la dimension du comportement à être étudié. De plus, l'instrument utilisé par l'observateur doit lui permettre de coder systématiquement les comportements du professeur lors du déroulement même de la leçon, ou, subséquemment lors de la période d'observation. En ce dernier cas, la description codifiée des comportements du professeur doit être rendue possible grâce au visionnement de la leçon sur bande magnétoscopique. Ce n'est qu'à ces conditions que les données peuvent alors être analysées afin d'obtenir une description numérique de ce qui s'est réellement passé durant le déroulement de la leçon d'éducation physique.

1.5 But de la recherche

Récemment, des chercheurs ont entrepris la difficile tâche de développer des systèmes spécifiquement orientés vers la description des comportements des professeurs et des étudiants dans un environnement d'éducation physique. Telle fut la préoccupation d'Anderson et Barrette (1974, 1977), Siedentop et al. (1979) et indirectement Smith et al. (1977).

Le système d'observation d'Anderson et Barrette (1974, 1977) met l'emphase sur la description des comportements du professeur à

l'intérieur d'un contexte professionnel d'éducation physique. L'intention de leur système est de produire un calcul de secondes en secondes du comportement du professeur afin de dégager un "portrait professionnel" de ce que les enseignants font lors de leurs cours d'éducation physique. Pour ce faire, des catégories furent identifiées pour classifier les comportements du professeur. De plus, une terminologie et des concepts ayant une même signification pour tous les professionnels en éducation physique ont été retenus. Les catégories équipement, arbitrage, exercice d'échauffement, participation aux activités motrices et observation de la performance en sont des exemples concrets. Les questions alors soulevées étaient les suivantes: "pourquoi se préoccuper de déterminer ce que les éducateurs physiques font dans leurs cours? Comment les professeurs occupent-ils leur temps de classe à l'intérieur d'un contexte professionnel descriptif?".

Le concept servant à étudier le comportement de l'enseignant en éducation physique dans une perspective professionnelle revêt un caractère spécial à l'intérieur de notre équipe de recherche. Cette préoccupation majeure amène l'équipe à examiner dans le temps la quantité, la durée et la juxtaposition des comportements du professeur et des événements qui se produisent dans le gymnase. Cette description lorsque obtenue devrait normalement aider à identifier la répartition du temps de classe, lors d'une intervention interactive du professeur d'éducation physique et des élèves

du secteur adaptation scolaire. Elle devrait permettre également de débuter la codification des données empiriques reliées à l'identification des événements et des comportements de la réalité pédagogique actuelle.

Un des buts de la recherche entreprise par notre équipe consiste à décrire et à analyser avec exactitude les événements qui se produisent, la durée et la distribution des comportements du professeur lors des 42 leçons d'éducation physique en adaptation scolaire qui seront retenues, et ce, en utilisant le système d'observation d'Anderson et Barrette (1974, 1977).

Un deuxième effort de recherche complémentaire au premier fut réalisé par Siedentop, Birdwell et Metzler (1979). Ils concentrèrent leurs recherches sur la possibilité d'observer systématiquement le temps consacré à une tâche spécifique d'enseignement.

L'hypothèse émise était la suivante: lorsqu'on améliore la variable "temps", on augmente par le fait même le degré de réussite de l'étudiant. Les résultats récents des recherches en ce sens tendent à confirmer l'idée que le temps consacré à la tâche est relié positivement à la réussite de l'étudiant (Borg, 1979).

Cette approche d'observation systématique du temps consacré à la tâche semble donc être une variable efficace d'intervention à retenir dans des études en ce sens. De plus, cette variable s'avère être un important médiateur entre le comportement du professeur et le degré de participation de l'étudiant.

De ce qui précède, il apparaît clairement que les comportements du professeur influencent le temps que consacre l'étudiant à la tâche enseignée, et par le fait même, cette augmentation du temps consacré à la tâche améliore le rendement de l'étudiant.

Dans une perspective où la réussite est très difficile à mesurer avec fidélité, comme c'est le cas bien souvent en éducation physique, le temps consacré à la tâche devient donc un bon substitut.

Des études descriptives préliminaires indiquent que les éducateurs physiques accordent une grande proportion de temps aux fonctions de gestion et d'enseignement; une faible proportion de temps étant consacrée à la pratique active des étudiants (Stewart, 1977; Quarterman, 1977; Freedman, 1978). La description de la variable "temps utile d'apprentissage" de Siedentop (1979) correspond à celle de la variable "temps d'apprentissage actif" de Marliave, Fisher et Dishaw (1978), et sera nommée pour les fins de cette recherche la variable "temps de pratique active".

En conclusion, si les résultats de notre recherche démontrent un bas niveau de temps de pratique active consacré à la tâche par l'étudiant, la solution alors à employer pourrait être l'amélioration de la planification de l'enseignement. En effet, en aidant les professeurs à mieux planifier leurs stratégies d'enseignement, cela entraînera une augmentation du temps de pratique active, et par le fait même, augmentera le rendement de l'étudiant. Puisque dans l'étude entreprise le rendement des étudiants n'est pas mesuré,

c'est donc la variable "temps de pratique active" qui sera analysée. Cette analyse devrait normalement apporter aux éducateurs physiques du secteur adaptation scolaire nombre d'éléments nouveaux à considérer dans leur enseignement.

La dernière problématique est d'ordre beaucoup plus exploratoire à l'intérieur de l'étude actuelle. Smith, Smoll et Curtis (1978) ont tenté d'identifier comment les réponses des entraîneurs peuvent affecter les attitudes et les comportements de leurs joueurs. Le modèle conceptuel de base qui a guidé le développement de leur méthodologie est le suivant:

Comportements de l'entraîneur ⟶ Perception et rappel du joueur ⟶ Réaction d'évaluation du joueur

Dans ce modèle, l'élément perception et rappel des comportements de l'entraîneur par les joueurs sert de médiateur entre les réactions d'évaluation des joueurs et les comportements de l'entraîneur. Ce modèle conceptuel sert à investiguer la relation pouvant exister entre l'entraîneur et le joueur et/ou entre l'entraîneur et l'équipe. Ainsi, les auteurs considèrent l'existence d'une relation entre les comportements de l'entraîneur, les perceptions des enfants et leurs réponses d'évaluation. Cette relation constitue un important déterminant de la participation sportive conduisant à des effets positifs, négatifs ou à la fois positifs et négatifs. Ces effets peuvent varier en fonction (a) des orientations dans lesquelles les programmes sont structurés, (b) de la sorte de supervision qui

existe, (c) des caractéristiques personnelles des enfants. Malheureusement, la manière dont ces facteurs interagissent n'a pas encore été déterminée d'une façon empirique. La relation entraîneur/joueur est une interaction sociale et, comme toutes interactions du genre, les réponses d'une personne influencent les réponses d'une autre. L'entraîneur peut être un important modèle adulte pour transmettre des attitudes et des comportements à des joueurs. De plus, l'entraîneur en employant une variété de comportements gratifiants ou punitifs peut possiblement influencer le comportement des enfants. Très peu est connu concernant les comportements spécifiques des entraîneurs et l'influence de ces comportements sur les attitudes et le comportement de l'enfant.

Une analyse comportementale des entraîneurs rapportée par Smith et Smoll (1978) aide à faire la lumière sur la fréquence avec laquelle les entraîneurs sont engagés dans certaines classes de comportements. Des données peuvent être associées aux réactions des enfants et à leurs expériences sportives organisées. De plus, l'utilisation de ces données sur l'évaluation des comportements des entraîneurs peut conduire à identifier des patrons de comportements qui semblent avoir plus de succès que d'autres.

Ce champ d'investigation a conduit Smith, Smoll et Hunt (1977) à développer un système d'évaluation du comportement de l'entraîneur (CBAS) permettant des observations "in vivo" et une codification du comportement de l'entraîneur durant les pratiques et les matches.

Le CBAS fait état de deux domaines majeurs de comportements: les comportements réactifs et les comportements spontanés.

Les comportements réactifs sont constitués de réponses émises par l'entraîneur suite aux comportements d'un joueur en particulier ou à ceux de l'équipe. Les comportements spontanés sont initiés par une décision de l'entraîneur, ils ne représentent pas de ce fait une réaction à un événement observé.

Cette problématique permet donc de dégager ce qui suit: l'entraîneur (le professeur dans le contexte de la présente étude) a une importante responsabilité envers l'enfant. Il doit en effet lui fournir une direction compétente, un enseignement de qualité et lui créer des situations qui sont psychologiquement saines, de façon à ce que l'enfant puisse tirer le maximum d'avantages bénéfiques de sa participation aux activités motrices.

Ce désir de créer une bonne atmosphère d'apprentissage a suscité une recherche qui a permis à Smoll, Smith et Curtis (1977) d'identifier deux approches pouvant être utilisées par le professeur pour influencer les enfants. La première, l'approche positive, consiste à renforcer les comportements désirables en motivant les gens à s'exécuter dans une direction donnée. La seconde, l'approche négative, implique un effort de la part du professeur pour éliminer les comportements négatifs qui se manifestent surtout par la punition et la critique. Bien que ces deux approches soient utilisées, l'approche positive est préférable pour les raisons suivantes: l'enfant travaille mieux, le climat de travail est plus agréable.

Il a été précisé au début de la présente section que cette dernière problématique revêt pour le moment un caractère descriptif exploratoire. Ce caractère exploratoire est motivé, d'une part, par le cadre conceptuel qui sous-tend ce champ de recherche déduit d'un contexte d'entraînement sportif et, d'autre part, par le faible degré de fidélité de l'instrument de mesure (CBAS) qui fut établi à partir de l'observation des comportements des entraîneurs dans les petites ligues de base-ball aux Etats-Unis.

A notre connaissance, c'est la première fois que cet instrument de mesure est appliqué au milieu scolaire, et, plus particulièrement, dans le secteur de l'adaptation scolaire. Pour ces raisons, les hypothèses qui découlent des préoccupations de recherche de Smith et al. (1978) et qui ont été retenues pour analyse dans la présente étude doivent être considérées comme étant principalement des hypothèses indicatrices (guides hypothesis) d'analyse du comportement de l'éducateur physique lors d'un enseignement aux élèves du secteur de l'adaptation scolaire.

Les trois éléments principaux qui viennent d'être abordés dans l'énoncé de la problémation de l'étude (comportements interactifs du professeur, temps de pratique active, climat psycho-social) font état des connaissances actuelles sur l'intervention en éducation physique. En conclusion, les connaissances sont peu approfondies en ce très important domaine de recherche et encore moins en ce qui concerne les élèves du secteur adaptation scolaire. Par

le fait même, la recherche entreprise est donc on ne peut plus appropriée. Tout effort permettant de développer des modèles concrets d'intervention, entre autres, en éducation physique auprès des élèves du secteur adaptation scolaire, mérite certainement d'être suffisamment approfondi. Cette recherche est donc à la fois on ne peut plus opportune et originale en ce sens.

1.6 Objectifs

Les objectifs majeurs poursuivis par la présente recherche de nature expérimentale sont les suivants: (a) identifier les comportements interactifs du professeur et leurs fréquences d'apparition, (b) identifier le temps de pratique active, (c) vérifier le climat psycho-social. Le cadre de réalisation de ces trois objectifs comprend 42 cours d'éducation physique offerts aux élèves du secteur adaptation scolaire de la Commission Scolaire Régionale des Vieilles Forges à Trois-Rivières.

1.7 Questions et hypothèses

Cette étude désire répondre aux deux questions fondamentales suivantes. Lors d'un cours d'éducation physique s'adressant aux élèves du secteur adaptation scolaire et conformément à la description d'Anderson et Barrette (1974, 1977): (a) quels sont les types d'interventions à caractère professionnel employés par le professeur dans ses interactions auprès des élèves? (b) quelle est la proportion du temps total de la leçon accordée aux divers types d'interventions préalablement retenus?

De plus, la présente recherche désire vérifier les quatre hypothèses principales suivantes. Lors d'un cours d'éducation physique s'adressant aux élèves du secteur adaptation scolaire, (a) la période où les élèves sont en situation d'éducation physique correspond à un temps de pratique active qui est supérieur à la période où les élèves sont hors de la situation d'éducation physique, (b) la période pendant laquelle l'élève est engagé correspond à un temps de pratique active qui est supérieur à la période où l'élève est non-engagé, (c) le climat psycho-social est déterminé par des réactions du professeur qui sont basées davantage sur des événements reliés à la faute ou au comportement déviant de l'élève plutôt que sur des événements reliés au succès ou au comportement adéquat, et cela peut être observé chez un ou chez plusieurs élèves, (d) le climat psycho-social est déterminé par des actions du professeur relevant davantage de situations qui sont reliées à l'enseignement donné plutôt qu'à des situations qui sont non reliées à l'enseignement donné.

2.0 METHODOLOGIE

2.1 Echantillon

Les trois groupes retenus pour étude sont formés d'élèves de l'un et de l'autre sexe, tous fréquentant le secteur adaptation scolaire. Ce sont, au niveau primaire: (a) des perturbés ou mésadaptés socio-affectifs (MSA) légers, moyens, graves --- écoles Beauséjour et Ville-Joie St-Dominique ---, (b) des débiles mentaux légers (DML) --- école Mond-Ami ---, et (c) au niveau secondaire: des élèves en difficultés majeures d'apprentissage (DMA) --- école Polyvalente Ste-Ursule ---.

Les sujets de l'étude ont été choisis parmi les groupes suivants: (a) MSA, 9 classes au primaire, 73 élèves, (b) DML, 6 classes au primaire, 70 élèves, (c) DMA, 6 classes au secondaire, 82 élèves.

Les 21 classes appartenant aux quatre institutions qui furent retenues pour l'étude étaient réparties entre sept professeurs, à raison de trois classes pour chacun.

L'âge moyen des sujets était le suivant: (a) MSA, 10 ans et 3 mois, (b) DML, 10 ans et 5 mois, (c) DMA, 14 ans et 1 mois. Les groupes expérimentaux provenaient tous de la Commission Scolaire Régionale des Vieilles-Forges à Trois-Rivières.

2.2 Instruments de mesure

2.2.1 Système d'analyse des interventions professionnelles. L'observation et le codage systématique du comportement du professeur

comprennent un ensemble de catégories définies d'une façon opérationnelle. Il s'agit d'un instrument de mesure multidimensionnel qui fait appel à une unité naturelle qui est l'intervention du professeur.

Les interventions professionnelles du professeur sont codées selon l'une ou l'autre des cinq dimensions suivantes:

1.	Intervention	:	But du comportement
2.	Mode d'intervention	:	Façon selon laquelle les messages sont transmis ou reçus
3.	Destination de l'intervention	:	Personne(s) vers qui le comportement est dirigé
4.	Contenu	:	Sujet de la matière (ex., basket-ball, volley-ball, etc.)
5.	Durée	:	Temps (en secondes) qui s'écoule entre le début et la fin de l'unité de comportement observé

Chacune de ces dimensions est divisée et subdivisée en certaines catégories. Un sommaire des dimensions et des catégories du système est présenté au Tableau 1.

Le but du système est de procurer un instrument de mesure qui peut être utilisé pour décrire le comportement du professeur d'éducation physique et, subséquemment, pour communiquer cette description aux autres membres de la profession. Les 18 catégories d'interventions sont regroupées en six domaines interactifs. Ces domaines sont les suivants: (1) <u>préparer</u> les activités motrices, (2) <u>guider</u> l'exécution des activités motrices, (3) <u>observer</u> l'exécution des

Tableau 1

Interventions professionnelles des professeurs d'éducation physique (Anderson & Barrette, 1974, 1977)

	Intervention interactive	Mode d'intervention	Destination de l'intervention
	(1.0) Préparer les activités motrices	1. Parle	1. Etudiant
1	(1.1) Organiser	2. Ecoute	2. Groupe/ensemble de la classe
2	(1.2) Consignes préliminaires à l'enseignement	3. Observe (en silence)	3. Combinaison (1 et 2)
3	(1.3) Préparer l'équipement ou l'environnement	4. Démontre	4. Autres personnes
	(2.0) Guider l'exécution des activités motrices	5. Utilise un étudiant comme démonstrateur	5. Autres combinaisons (1, 2 et 4)
4	(2.1) Enseignement simultané	6. Utilise des aides audio-visuelles ou visuelles	
5	(2.2) Arbitrage	7. Utilise des instruments signalitiques	
6	(2.3) Parade	8. Ecrit au tableau ou fournit un texte imprimé	
7	(2.4) Direction des exercices	9. Aide manuellement	
8	(2.5) Rappel du contenu d'enseignement	10. Participe	
9	(3.1) Observer l'exécution des activités motrices	11. Exécute une tâche "physique"	
10	(4.1) Participer aux activités motrices		
11	(5.1) Autres interventions interactives reliées aux activités motrices		
	(6.0) Autres comportements interactifs		
12	(6.1) Administrer		
13	(6.2) Etablir et mettre en vigueur des codes de comportement		
14	(6.3) Autres interactions		
	(7.0) Intervalles non-interactifs		
15	(7.1) S'occuper de l'équipement		
16	(7.2) Autres comportements non-interactifs		
	(8.0) Intervalles non-identifiables		
17	(8.1) Manquement dû à l'audio-visuel, au vidéo		
17	(8.2) Absence du gymnase		

activités motrices, (4) participer aux activités motrices, (5) autres interventions interactives reliées aux activités motrices, (6) autres comportements interactifs. Deux autres catégories non-interactives sont identifiées de manière à comptabiliser d'autres comportements ou événements; ce sont: (7) intervalles non-interactifs, (8) intervalles non identifiables.

2.2.2 Système d'évaluation du temps de pratique active. L'observation et le codage systématique du temps de pratique active en éducation physique impliquent les deux types de décisions suivants: le type de situation, le comportement de l'étudiant. Le Tableau 2 présente un aperçu des niveaux de décisions possibles ainsi que des catégories d'événements observables.

Les catégories concernant le type de situation sont divisées en deux grands groupes: le premier se rapporte aux sujets qui ne sont pas en relation avec la matière enseignée, le second concerne les interventions qui traitent spécifiquement d'éducation physique.

Le premier niveau de décision relatif au temps de pratique active en éducation physique concerne le temps où les étudiants sont confrontés à des situations d'apprentissage en rapport avec la matière enseignée. Ce premier niveau du temps de pratique active informe sur la quantité de temps consacré par le professeur aux activités directement reliées à l'éducation physique.

Tableau 2

Niveau de décisions et catégories d'événements

du système d'évaluation du temps de pratique active

Niveau de décision en regard au type de situations			
Contextes			
Hors éducation physique		En éducation physique	
Attente	(A)	Pratique d'habiletés	(PH)
Transition	(T)	Jeu dirigé	(JD)
Organisation	(O)	Situation de match	(SM)
Repos	(R)	Jeux individuels	(JI)
Sujets personnels	(SP)	Conditionnement physique	(CP)
		Autres activités motrices	(AA)
		Développement des connaissances	(DC)
		Développement social	(DS)
Niveau de décision en regard du comportement de l'étudiant			
Contextes			
Actif		Non-actif	
Engagé moteur	(EM)	Non-engagé mais s'organise	(NO)
Engagé indirectement	(EI)	Non-engagé et en attente	(NA)
Engagé cognitivement	(EC)	Non-engagé et déviant	(ND)

Quant au deuxième niveau de décision, il concerne la nature de l'engagement d'un étudiant lorsqu'observé de façon spécifique aux moments où il est susceptible d'être impliqué dans la tâche reliée à l'éducation physique. Trois catégories de comportements témoignent de différentes formes d'engagement de l'étudiant, et trois autres catégories concernent les comportements d'étudiants qui ne sont pas engagés dans l'activité. Cette dichotomie entre l'engagement et le non-engagement dans une tâche d'éducation physique fait partie intégrante du deuxième niveau de décision du temps de pratique active en éducation physique.

2.2.3 Système d'évaluation du comportement du professeur (climat psycho-social). Le système d'évaluation du comportement de l'entraîneur fut développé afin de permettre la cueillette d'observations "in vivo" et de coder les comportements des entraîneurs durant les pratiques et les matches. La méthode de mesure ainsi que les sortes de catégories de comportements de l'entraîneur sont dégagées de la théorie à la base de l'apprentissage social. L'utilisation de l'instrument de mesure dans un contexte d'entraînement sportif et de situation de matches (Smoll, Smith & Curtis, 1977) portait à croire qu'il était possible d'utiliser ce système d'évaluation du comportement de l'entraîneur[1] dans le cadre d'un cours d'éducation physique.

---

[1] Nous utiliserons dorénavant dans ce texte, l'expression "professeur" à la place d'"entraîneur".

Le système d'évaluation du comportement du professeur en éducation physique (climat psycho-social) comprend deux grandes catégories de comportements: les comportements réactifs et les comportements spontanés. Le Tableau 3 présente les catégories possibles de réponses du professeur. Les comportements réactifs comprennent les réponses émises par le professeur à la suite du comportement d'un étudiant en particulier ou de l'ensemble de la classe.

Les comportements réactifs comprennent ceux observés chez le professeur à la suite de sa prise de conscience chez les élèves de leurs succès, de leurs fautes, de leurs comportements déviants ou souhaitables.

Les comportements spontanés sont initiés par une décision du professeur et ne représentent pas, de ce fait, une réaction à un événement observé.

La catégorie de comportements spontanés comprend les comportements qui sont, soit directement en rapport avec l'enseignement, ou soit sans rapport avec l'enseignement.

Les Annexes 1, 2 et 3 fournissent de plus amples informations sur les instruments de mesure ainsi que sur les définitions opérationnelles de chacune des catégories.

2.3 Validité, fidélité des mesures

2.3.1 Système d'analyse des interventions professionnelles.

Pour calculer la validité, trois bandes magnétoscopiques témoins ont

Tableau 3

Catégories de réponses du système d'évaluation du comportement du professeur (climat psycho-social)

Evénements antécédents	Réactions du professeur	Abréviations
A. Succès de l'étudiant	1. Renforce positivement	SR
	2. Ignore le succès	SI
B. Faute/erreur	3. Stimule	FS
	4. Enseigne	FE
	5. Critique	FC
	6. Critique et enseigne	FCE
	7. Ignore la faute	FI
C. Comportement déviant de l'étudiant (ne concernant pas la matière)	8. Rappelle à l'ordre	DR
	9. Ignore le comportement déviant	DI
D. Comportement approprié de l'étudiant (ne concernant pas la matière)	10. Renforce positivement le comportement approprié	AR

Comportements spontanés

Evénements antécédents	Actions du professeur	Abréviations
A. En rapport avec l'enseignement	11. Enseigne	E
	12. Stimule	S
	13. Organise	O
B. Sans rapport avec l'enseignement	14. Parle d'autre chose	A

d'abord été codées par trois expérimentateurs. Ces bandes témoins étaient d'une durée de 5, 9 et 13 minutes chacune et représentaient des segments de leçon de trois professeurs différents. Un coefficient de validité correspondant à .88 fut obtenu.

Ensuite, pour calculer la fidélité inter-codeurs, trois autres segments de leçons de 5, 9 et 13 minutes assumés par des professeurs différents ont été codés par chacun des quatre codeurs. Un coefficient correspondant à .91 fut obtenu entre les différents codeurs.

2.3.2 Système d'évaluation du temps de pratique active. Un magnétophone muni de deux écouteurs et d'une cassette programmée a permis de vérifier le degré de fidélité inter-codeurs; deux observateurs indépendants étaient reliés à un même magnétophone. Ces derniers ont ainsi observé et codé le même comportement au même moment. Cette technique a permis de vérifier la fidélité inter-analystes par le calcul du pourcentage d'accord entre ceux-ci, c'est-à-dire, en comparant les résultats de chaque codage d'un intervalle à l'autre.

Pour ce faire, deux segments de cours d'une durée de 30 minutes chacun, dont l'un en différé et l'autre en situation réelle, ont servi à calculer la fidélité inter-codeurs. Un coefficient correspondant à .92 inter-codeurs fut obtenu.

2.3.3 Système d'évaluation du comportement du professeur (climat psycho-social). Deux segments de cours d'une durée de 30

minutes chacun, l'un en différé et l'autre en situation réelle, ont servi à calculer la fidélité intra-codeur. Un coefficient correspondant à .94 fut ainsi obtenu.

2.4 Cueillette des données

Préalablement à la cueillette des données, une période d'organisation et de planification de l'expérimentation fut réalisée.

2.4.1 Période de formation des codeurs. Au départ de la recherche, il était essentiel de former des codeurs compétents afin qu'ils puissent utiliser adéquatement chacun des instruments de mesure suivants: (a) le système d'analyse des interventions professionnelles en éducation physique, (b) le système d'évaluation du temps de pratique active, (c) le système d'évaluation du comportement du professeur en éducation physique (climat psycho-social). Pour ce faire, une période d'entraînement fut organisée et la démarche suivante fut retenue: (a) étude approfondie par le codeur du manuel d'instruction, (b) discussion en groupe pour clarifier les catégories de comportements à observer, visionnement de leçons d'éducation physique enregistrées sur bandes magnétoscopiques, modalités de codage, (c) examen écrit dans lequel le codeur devait définir les catégories de comportements et coder des exemples, (c) période de pratique intensive à l'utilisation de l'instrument dans des cours d'éducation physique.

2.4.2 Période d'élaboration du montage audio-visuel. A l'aide de la procédure suggérée par Anderson et Barrette (1974, 1977) et

grâce aux collaborations du conseiller pédagogique en moyens d'enseignement, du technicien en audio-visuel de la Commission Scolaire Régionale des Vieilles-Forges et des deux aides techniques (cameramen), un système assez complexe de prise de vue et d'enregistrement de la voix du professeur a pu être élaboré.

Le système de prise de vue, comprenant deux caméras placées l'une près de l'autre dans un coin du gymnase, a permis d'enregistrer les 42 leçons sur bandes magnétoscopiques d'un demi-pouce EIAJ. Une caméra équipée d'un objectif Zoom télé-photo isolait continuellement les déplacements du professeur, tandis que l'autre caméra équipée d'un objectif Zoom avec des effets grands angulaires permettait d'avoir une vue d'ensemble de l'action principale de la classe (Figure 1). Un microphone émetteur sur bande FM fixé à l'aide d'une ceinture à la taille du professeur transmettait au récepteur les données relatives au comportement verbal à retenir. Les professeurs pouvaient se déplacer et interagir sans être gênés par le matériel requis pour la transmission audio.

De plus, le système de prise de vue était doté d'un générateur d'effets spéciaux qui permettait de diviser l'image en deux sections égales dans le plan horizontal. La moitié supérieure de l'écran diffusait l'image du professeur et la moitié inférieure celle de l'ensemble de la classe.

Enfin, un compteur de temps où l'on retrouvait les heures, les minutes et les secondes était incorporé à l'image (Figure 2).

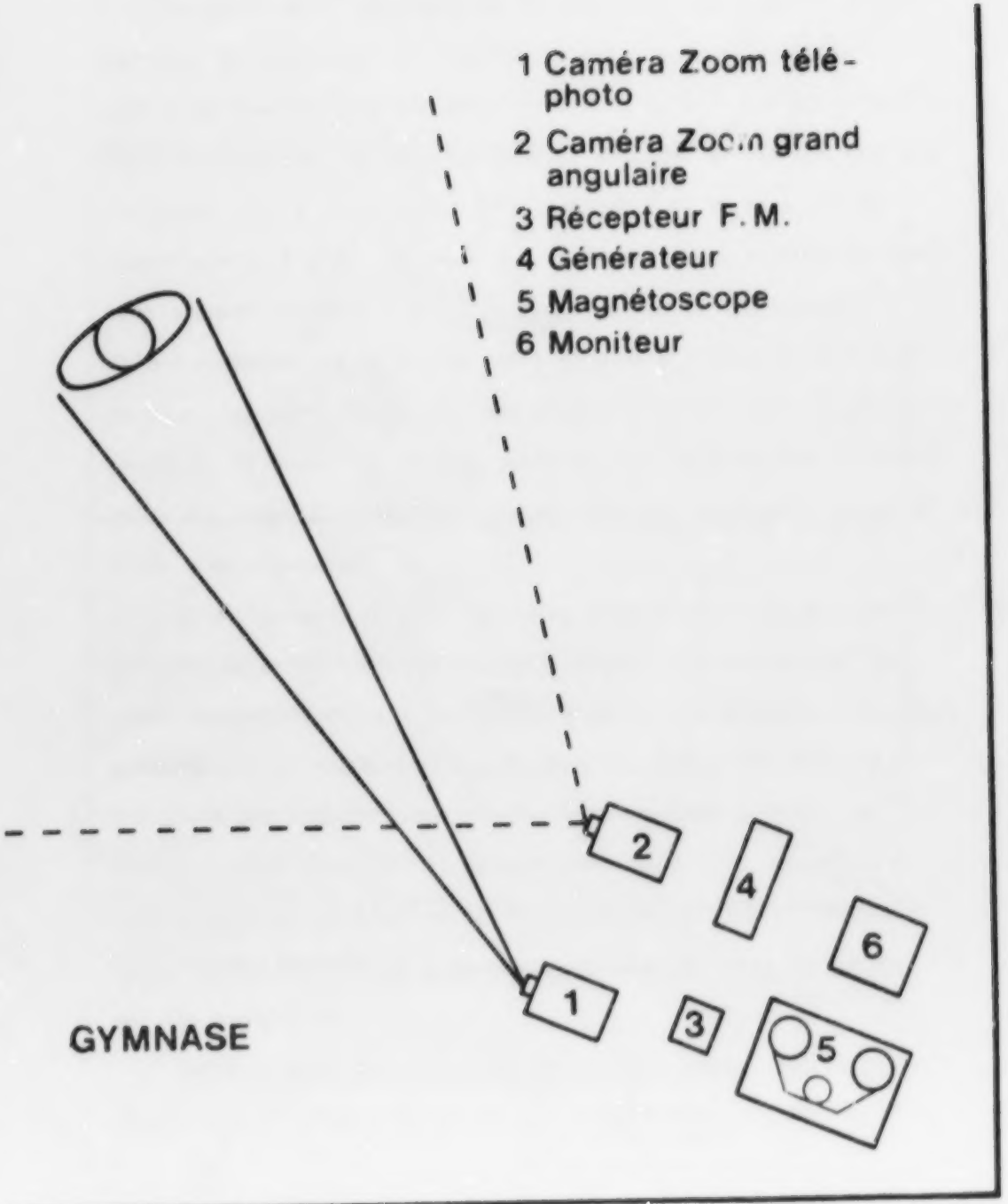


Figure 1: Équipement du système de prise de vue, d'enregistrement de la voix et l'emplacement dans le gymnase.

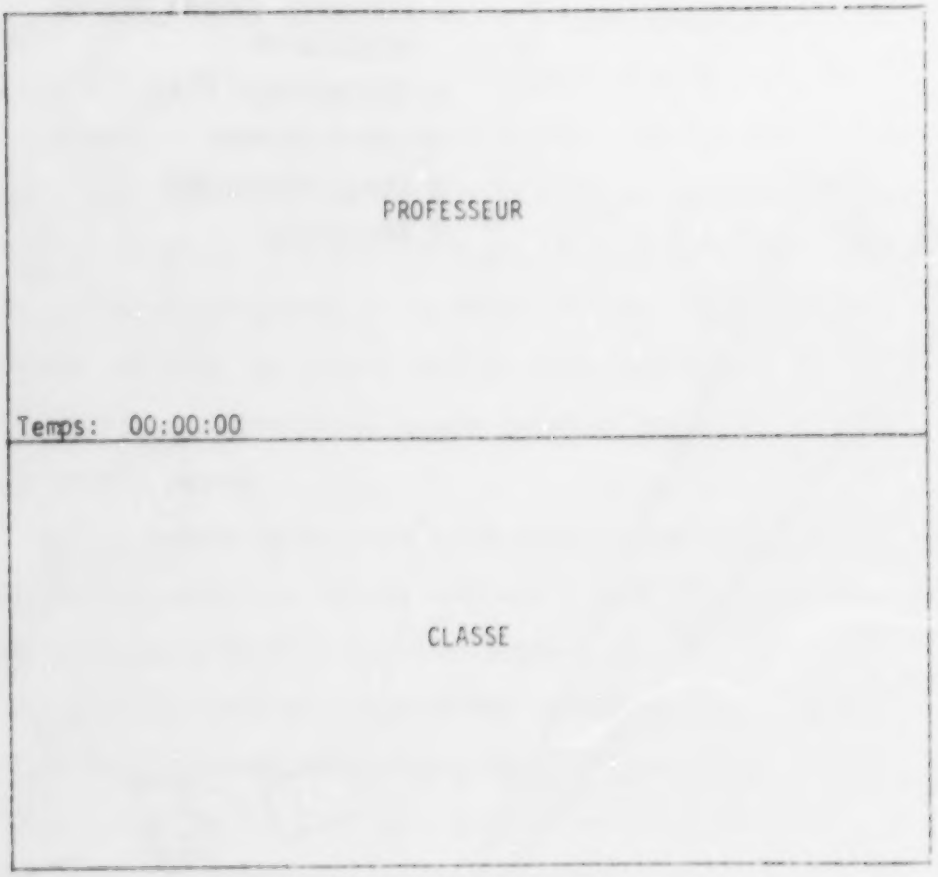


Figure 2. Division horizontale en deux parties de l'image télévisée.

Un autre point important de la procédure consistait à déterminer avec le professeur et l'équipe de prise de vue les moments devant être considérés comme début et fin de leçon. Les expérimentateurs savaient que la décision prise à ce sujet aurait une profonde influence sur la répartition de la fréquence et de la durée des comportements à coder au cours des 42 leçons. Les procédures d'enregistrement exigeaient que l'équipe de prise de vue commence à filmer au moment où la classe était cédulée à l'horaire de l'école. De plus, les expérimentateurs ont essayé d'éviter, dans la mesure du possible, de coder les longues périodes sans intervention interactive ou des temps d'observation qui ne faisaient pas partie de la période d'enseignement.

Ce qui précède ou suit une leçon pouvait aisément déformer le portrait descriptif des données colligées. D'un autre côté, les expérimentateurs étaient intéressés à capter les comportements représentatifs du professeur dans toutes les catégories du système d'analyse des interventions professionnelles sans biaiser les résultats. Pour ce faire, il fallait donc identifier des critères pour déterminer le début et la fin d'une leçon. Les critères suivants furent élaborés et suivis par l'équipe de prise de vue et par les professeurs.

Critères pour déterminer le début d'une leçon. (a) Le professeur ouvre le microphone (il est visible dans le gymnase, et

90% des élèves sont présents), (b) le professeur commence son enseignement même s'il y a moins de 90% des élèves présents.

Critères pour déterminer la fin d'une leçon. (a) Le professeur, sans équivoque, signifie verbalement aux élèves que c'est la fin de la période d'enseignement (e.g., "la classe est finie", "c'est assez pour aujourd'hui", "on se voit demain", etc.). Dans le cas ou de telles informations ne sont pas communiquées, les critères alors retenus sont les suivants: (b) 90% des élèves sont absents du gymnase (même si le professeur est toujours présent), (c) le professeur ferme le microphone.

2.4.3 Période d'intégration du système audio-visuel et des observateurs dans les cours. Une leçon d'éducation physique pour chacun des groupes expérimentaux fut filmée et codée avant la période de cueillette des données. Cette procédure avait pour but de familiariser les professeurs et les élèves aux instruments audio-visuels, de mettre au point l'instrumentation, de familiariser les élèves aux observateurs ainsi que les observateurs aux lieux d'expérimentation.

Au début du cours, le professeur d'éducation physique explique aux élèves que des personnes de l'université étaient intéressées à filmer des leçons d'éducation physique et leur demandait, dans la mesure du possible, de conserver le même comportement qu'ils avaient lors des leçons habituelles. Cette période avait pour principal but de répondre le plus possible aux questions des élèves. De plus, à la fin du cours, une partie de la leçon filmée pouvait être visionnée

par les élèves et les professeurs leur permettant ainsi de se voir et s'entendre. De l'avis des professeurs, il semble que la présence de l'équipe d'expérimentation n'ait pas affecté le déroulement habituel des leçons.

2.4.4 Période de la cueillette des données. La cueillette des données fut effectuée directement par l'observation sur le terrain, ou en différé à l'aide des bandes magnétoscopiques préalablement enregistrées. Sept observateurs (codeurs) ont participé à la transcription des données relatives aux 42 cours pré-sélectionnés, d'une durée moyenne de 49 min 52 s chacun.

La période de la cueillette des données s'est échelonnée du 10 avril au 23 mai 1980 pour les données colligées en direct, et du 17 novembre au 8 décembre 1980 pour les données colligées en différé.

2.5 Procédure de codage pour chaque instrument de mesure

2.5.1 Système d'analyse des interventions professionnelles.

Quatre codeurs ont été assignés pour réaliser cette tâche. Le temps moyen exigé pour l'analyse d'une leçon de 50 minutes environ correspondait à un temps minimum de 8 heures de travail.

A l'aide du guide d'utilisation du système d'analyse des interventions professionnelles en éducation physique (Annexe 1) et de la feuille de codage (Annexe 4), neuf bandes magnétoscopiques de leçons

d'éducation physique ont été visionnées par chacun des quatre codeurs et six bandes l'ont été par rotation de deux codeurs.

La procédure de codage suivante fut utilisée par chacun des codeurs:

1. Le codeur se demande: "Quel type d'intervention le professeur utilise-t-il?"

2. "Lorsqu'il est possible de reconnaître ou d'identifier un type d'intervention, arrêtez le magnétoscope (servez-vous de la clef "stop")".

3. "Enregistrez le type d'intervention".

4. "Re-embobinez la bande magnétoscopique".

5. "Faites dérouler la bande magnétoscopique, identifiez à quel moment débute le type d'intervention identifié précédemment".

6. "Arrêtez le magnétoscope (servez-vous de la clef "still")".

7. "Enregistrez le temps lu sur le compteur de temps (le temps correspondant au début de l'intervention)".

8. "Enregistrez les autres dimensions énumérées au point 9".

9. "Faites dérouler la bande magnétoscopique, identifiez ce qui suit: (a) des ajouts au mode d'intervention, à la destination de l'intervention. S'il faut faire des ajouts — arrêtez le magnétoscope — faites les ajouts, (b) de nouvelles interventions".

10. "Recommencez les étapes de 1 à 9".

S'il arrive que le professeur entre dans une période d'observation silencieuse et s'il vous semble que cette période dure 5 secondes ou plus — reprenez les étapes de 2 à 9 — et faites le codage des interventions que vous observez. Cependant, si le codage des interventions suivantes a été fait et chronométré et si la durée de la période d'observation a été moindre que 5 secondes, éliminez tout le codage de la période d'observation.

2.5.2 Système d'évaluation du temps de pratique active. Deux codeurs ont été assignés pour réaliser cette tâche. Pour ce codage, un système hiérarchique de décisions a été employé (voir le guide d'utilisation du système d'évaluation du temps de pratique active à l'Annexe 2). Les décisions sont d'abord prises concernant le type de situation à chaque observation. Le codeur, par la suite, doit prendre une décision concernant la nature de l'engagement de l'étudiant dans les seuls cas où la situation est en éducation physique. Par exemple, un temps de pratique active en éducation physique est une situation où l'étudiant observé est "engagé" dans une situation dont "le contenu est en rapport avec l'éducation physique". Une observation ne sera pas considérée comme un exemple de temps de pratique active si: (a) le contenu n'est pas en rapport avec l'éducation physique, (b) le contenu est relié à l'éducation physique mais l'étudiant observé n'est pas engagé dans la tâche.

La technique d'observation et d'enregistrement par intervalle employée est abondamment utilisée dans les recherches en analyse du

comportement. Ce type de technique a été souvent utilisé dans des programmes de recherche et a obtenu un niveau de fidélité satisfaisant à un coût relativement bas en termes de temps consacré à l'entraînement des observateurs.

Des systèmes par intervalles sont utilisés pour coder des comportements dans une période de temps prédéterminée. De façon générale, une séance d'observation est divisée en petits intervalles d'une durée de 5 à 30 secondes chacun. Les codeurs surveillent un sujet pendant une période de temps précise et prennent ensuite une décision concernant la ou les caractéristiques du comportement observé.

Plusieurs systèmes par intervalles permettent d'enregistrer la présence ou l'absence d'une seule catégorie de comportement. Le système d'évaluation du temps de pratique active en éducation physique exige que le codeur choisisse parmi l'ensemble des catégories du système celle qui caractérise le mieux le comportement de l'étudiant pendant l'intervalle d'observation. Les catégories du système doivent former un tout. Le système doit être constitué d'un ensemble de catégories clairement définies et mutuellement exclusives parmi lesquelles tous les comportements des sujets peuvent être codés.

L'intervalle d'observation est suivi d'un intervalle d'enregistrement du codage. Dans le système d'évaluation du temps de pratique

active, chacun des deux codeurs avait à observer trois étudiants différents à tour de rôle. Les intervalles étaient constitués par une période de 9 secondes d'observation suivies de 6 secondes de codage. Après deux minutes de codage au rythme des intervalles, tel que précisé dans la phrase précédente, un temps de repos d'une minute était accordé aux deux codeurs. Cette minute de repos était justifiée, d'une part, pour faciliter le repérage du deuxième étudiant à observer, et d'autre part, pour permettre au codeur de se reposer et être ensuite plus attentif à sa tâche. Cette formule a permis au codeur d'enregistrer huit échantillons de comportements pendant deux minutes de codage, ou 200 échantillons de comportements pendant une période typique de 50 minutes d'enseignement.

Un magnétophone à cassette a été utilisé pour régulariser les intervalles d'observation et d'enregistrement. La cassette fut programmée avec des tonalités de son différentes servant d'indices pour "observe" et "code" au début de chaque période de 9 secondes et 6 secondes. Chaque observateur était relié à un magnétophone à cassette et utilisait des écouteurs de manière à ce que le signal ne soit entendu que par eux. La cassette programmée jouait deux rôles importants. Premièrement, elle libérait l'observateur du souci de surveiller la durée des intervalles. Deuxièmement, elle permettait de faire des tests de fidélité en reliant deux observateurs indépendants à un même magnétophone. La feuille de codage utilisée pour enregistrer les données est présentée à l'Annexe 4.

2.5.3 Système d'évaluation du comportement du professeur (climat psycho-social). Un codeur fut assigné pour réaliser cette tâche. Le codeur se plaçait près du système de prise de vue de manière à bien voir les étudiants et entendre le professeur. Le codeur inscrivait les catégories de comportements du professeur sur le plateau d'enseignement en indiquant les abréviations correspondant aux catégories de comportements observés (Annexe 3) sur une fiche préparée à cette fin (Annexe 4). Les catégories de comportements étaient ainsi codées au fur et à mesure de l'évolution de la leçon. L'ensemble du codage réalisé représente donc une série d'événements perçus par le codeur et identifiés selon des catégories de comportements spécifiques propres au système retenu.

En résumé, pour les comportements réactifs du professeur, le codeur observe les étudiants qui se trouvent dans le champ visuel du professeur, et inscrit les réactions de ce dernier à la suite d'événements tels que le succès de l'étudiant, la faute de l'étudiant, le comportement déviant de l'étudiant (ne concernant pas la matière) et le comportement approprié de l'étudiant (ne concernant pas la matière). Pour ce qui est des comportements spontanés, le codeur observe les événements en rapport, ou sans rapport, avec l'enseignement et code par la suite les actions du professeur.

2.6 Limitations

Un système descriptif peut au plus reproduire un portrait limité des comportements complexes et des événements divers qui

apparaissent dans un enseignement. Le lecteur devra périodiquement se souvenir de ces limitations dans le chapitre traitant des résultats de l'étude.

Dans l'utilisation de l'instrument d'analyse des interventions professionnelles, l'étude est limitée par les facteurs suivants: (a) tous les intervalles non-interactifs ainsi que les périodes d'observations silencieuses de moins de 5 secondes ne sont pas comptabilisés. Cette procédure produit une légère distorsion des données en réduisant le temps des intervalles non-interactifs (catégories 15 et 16) et des périodes d'observations. (b) Le système est biaisé en direction des comportements interactifs lorsque ceux-ci apparaissent concurremment avec les comportements non-interactifs. (c) Dans certains cas, le professeur accomplit simultanément plus d'une intervention interactive. La décision de coder une intervention au lieu d'une autre est déterminée par le mode retenu. Conséquemment, l'intervention est sélectionnée en respectant le système de modes séquentiel suivant: parler, écouter, participer, exécuter, observer. (d) La terminologie pour identifier les catégories ainsi que les définitions peut pour certains professionnels ne pas correspondre à la conception qu'ils se font de certaines tâches. (e) Finalement, le système fut construit pour comptabiliser le comportement du professeur à partir d'un protocole de leçons d'éducation physique enregistrées sur bandes magnétoscopiques. L'enregistrement de leçons sur bandes magnétoscopiques donne une haute

qualité de reproduction du comportement verbal du professeur, un portrait un peu moins consistant des mouvements du professeur et une moindre fidélité du comportement verbal des étudiants et de leurs mouvements. Cependant, il est possible de compenser cette dernière lacune en codant les intervalles non identifiables (catégories 17 et 18).

Dans l'utilisation de l'instrument d'évaluation du temps de pratique active, l'étude est limitée par les facteurs suivants: (a) elle se restreint à l'observation de 21 classes d'éducation physique ainsi qu'à sept professeurs, (b) seulement six étudiants sur l'ensemble de la classe sont observés, (c) les observations recueillies sont spécifiques, c'est-à-dire que le type de situation et le comportement des étudiants sont définis d'une façon opérationnelle. Certaines catégories sont sujettes à interprétation (e.g., développement social, engagement cognitif), (d) le nombre limité de codeurs (deux) assignés pour recueillir les données.

Dans l'utilisation de l'instrument d'évaluation du comportement du professeur en éducation physique (climat psycho-social) l'étude est limitée par les facteurs suivants: (a) instrument de mesure conceptualisé pour recueillir des données dans un cadre d'entraînement sportif ou de situations de match; il s'applique plus particulièrement au base-ball où la relation entraîneur/joueurs se déroule au rythme de l'entraînement ou du jeu qui est relativement lent et dont les comportements moteurs des joueurs sont

stéréotypés. Dans un cadre d'enseignement, la relation professeur/étudiants est souvent conditionnée par la variété de la programmation ou du contenu de l'activité et peut se définir différemment (e.g., enseignement global, enseignement analytique, professeur ou étudiant arbitre, etc.). De plus, le rythme de déroulement de la leçon est plus rapide (e.g., un ballon pour chaque élève lors de l'apprentissage de la technique de passe au volley-ball, en situation de match, à l'offensive; la défensive et la contre-attaque peuvent se produire dans un laps de temps relativement court, etc.); face à ces situations, le professeur a de la difficulté à réagir à toutes les actions des étudiants (succès, fautes, etc.). (b) L'utilisation d'un seul codeur. (c) Le codage qui se réalise au fil des événements. (d) Le professeur qui ne peut pas être partout en même temps.

2.7 Traitement statistique des données

Les critères de décisions eu égard aux traitements statistiques furent les suivants: (a) que l'analyse soit consistante avec les objectifs et l'orientation de l'étude, (b) qu'elle soit bien adaptée à la nature de la recherche et à son plan expérimental. Pour ce faire, des statistiques descriptives devraient permettre le calcul des fréquences, des pourcentages, des sommes, des moyennes, des écarts-types et leur présentation sous forme de tableaux et de figures.

Des programmes spécifiques ont été élaborés pour l'analyse des données ainsi que pour la vérification de cette dernière.

3.0 PRESENTATION ET ANALYSE DES RESULTATS

3.1 Interventions professionnelles

3.1.1 Introduction. Les données de l'étude furent dégagées des informations recueillies sur les 42 bandes magnétoscopiques correspondant chacune à une leçon particulière. Ces dernières se répartissaient comme suit: 18 leçons pour la population des mésadaptés socio-affectifs (MSA)*, 12 leçons pour la population des déficients mentaux légers (DML)* et 12 leçons pour la population des élèves ayant des difficultés majeures d'apprentissage (DMA)*. Les populations de mésadaptés socio-affectifs et de déficients mentaux légers étaient de niveau primaire tandis que la population d'élèves ayant des difficultés majeures d'apprentissage était de niveau secondaire.

La durée totale de temps d'enseignement retenu pour l'étude fut pour l'ensemble des populations de 2082 minutes (124,906 secondes); ce qui équivaut à 905.5 minutes (54,330 secondes) pour les MSA, 601.6 minutes (36,097 secondes) pour les DML et 574.6 minutes (34,478 secondes) pour les DMA. La durée moyenne des 42 leçons fut de 49.87 minutes; elle fut de 50.46 minutes chez les MSA, de 50.13 chez les DML et de 47.88 chez les DMA. La banque de données était constituée de 2680 cartes d'informatique; chacune contenait

---

* Les abréviations suivantes seront dorénavant employées: MSA pour la population des mésadaptés socio-affectifs; DML pour la population des déficients mentaux légers; DMA pour la population des élèves ayant des difficultés majeures d'apprentissage.

les codes numériques pour l'identification de la bobine, des éléments du sytème de codification tels que l'intervention, la durée de celle-ci, le mode, la destination et le contenu.

Le but principal de l'étude était de déterminer la fréquence, la durée et la distribution des comportements de l'enseignant dans le gymnase en utilisant le système d'analyse d'Anderson et Barrette (1974, 1977).

3.1.2 Répartition du temps de classe en fonction de chaque catégorie d'interventions interactives. Les tableaux 4, 5 et 6 informent sur la façon dont les enseignants en éducation physique emploient leur temps de classe. Cette information est basée sur les catégories du système d'analyse des interventions professionnelles en éducation physique retenu dans la présente étude.

Au tableau 4 apparaît le pourcentage du temps de classe accordé à chacune des 18 catégories d'interventions, et ce, pour chacune et pour l'ensemble des populations. Il y est indiqué pour l'ensemble des populations que plus de 92.4% du temps de classe est accordé aux fonctions interactives; ce qui correspond à un taux de 90.5% pour les MSA, à 93.7% pour les DML et à 94.8% pour les DMA. En décomposant ces pourcentages globaux, il est possible d'obtenir plus de précision concernant la distribution du temps de classe. Ainsi pour l'ensemble des populations, 63.9% du temps de classe correspond aux activités suivantes: préparer les activités motrices (catégories

Tableau 4

Pourcentage du temps de classe

en fonction de chacune des catégories d'intervention

pour chacune et pour l'ensemble des populations

Catégories	Pourcentage du temps de classe			
	MSA	DML	DMA	Tous
1. Organiser	7.7*	22.0	10.6	12.7
2. Consignes préliminaires à l'enseignement	4.5	6.9	5.9	5.6
3. Préparer l'équipement ou l'environnement	7.1	4.1	4.5	5.5
4. Enseignement simultané	7.8	15.4	18.1	12.9
5. Arbitrage	0.8	2.6	12.7	4.7
6. Parade	0.0	1.1	0.0	0.3
7. Direction des exercices	0.0	0.4	0.0	0.1
8. Rappel du contenu	3.0	2.3	2.6	2.7
9. Observer l'exécution des activités motrices	24.5	16.1	14.3	19.4
10. Participer aux activités motrices	12.1	3.5	8.5	8.7
11. Autres interventions interactives reliées aux activités motrices	0.0	0.0	1.0	0.3
12. Administrer	1.1	0.0	3.9	1.5
13. Etablir et mettre en vigueur des codes de comportement	7.3	10.0	4.4	7.4
14. Autres interactions	14.1	7.9	8.0	10.7
15. S'occuper de l'équipement	5.8	1.2	0.7	3.1
16. Autres comportements non-interactifs	2.3	1.1	4.0	2.5
17. Manquement dû à l'audio-visuel, au vidéo	0.6	4.0	0.5	1.6
18. Absence du gymnase	0.8	0.0	0.0	0.4

* en %

1 à 3), 23.8% du temps de classe; guider l'exécution des activités motrices (catégories 4 à 8), 20.6% du temps de classe; et observer l'exécution des activités motrices (catégorie 9), 19.4% du temps de classe. Ce dernier pourcentage est le plus élevé parmi ceux de l'ensemble des catégories considérées.

Les derniers 28.6% du temps de classe se répartissent comme suit: 8.7% du temps pour la participation aux activités motrices (catégorie 10), 0.3% du temps pour d'autres interventions interactives reliées aux activités motrices (catégorie 11), et 19.6% du temps pour d'autres comportements interactifs (catégories 12, 13 et 14).

En observant plus en détail le tableau 4, quelques différences entre les populations peuvent être dégagées. Comme exemples, il peut être noté chez les DML un pourcentage beaucoup plus élevé pour les catégories "organiser" et "établir et mettre en vigueur des codes de comportement"; chez les MSA, un pourcentage moins élevé pour la catégorie "enseignement simultané" tandis qu'un fort pourcentage est observé aux catégories "observer l'exécution de la tâche", "participer aux activités motrices" et "autres interactions"; chez les DMA, beaucoup de temps de classe alloué à l'enseignement simultané et à l'arbitrage (catégories 4 et 5).

La figure 3 illustre le pourcentage de temps de classe selon les groupements de catégories pour chacune des populations. Des différences marquées apparaissent entre les populations. Tout

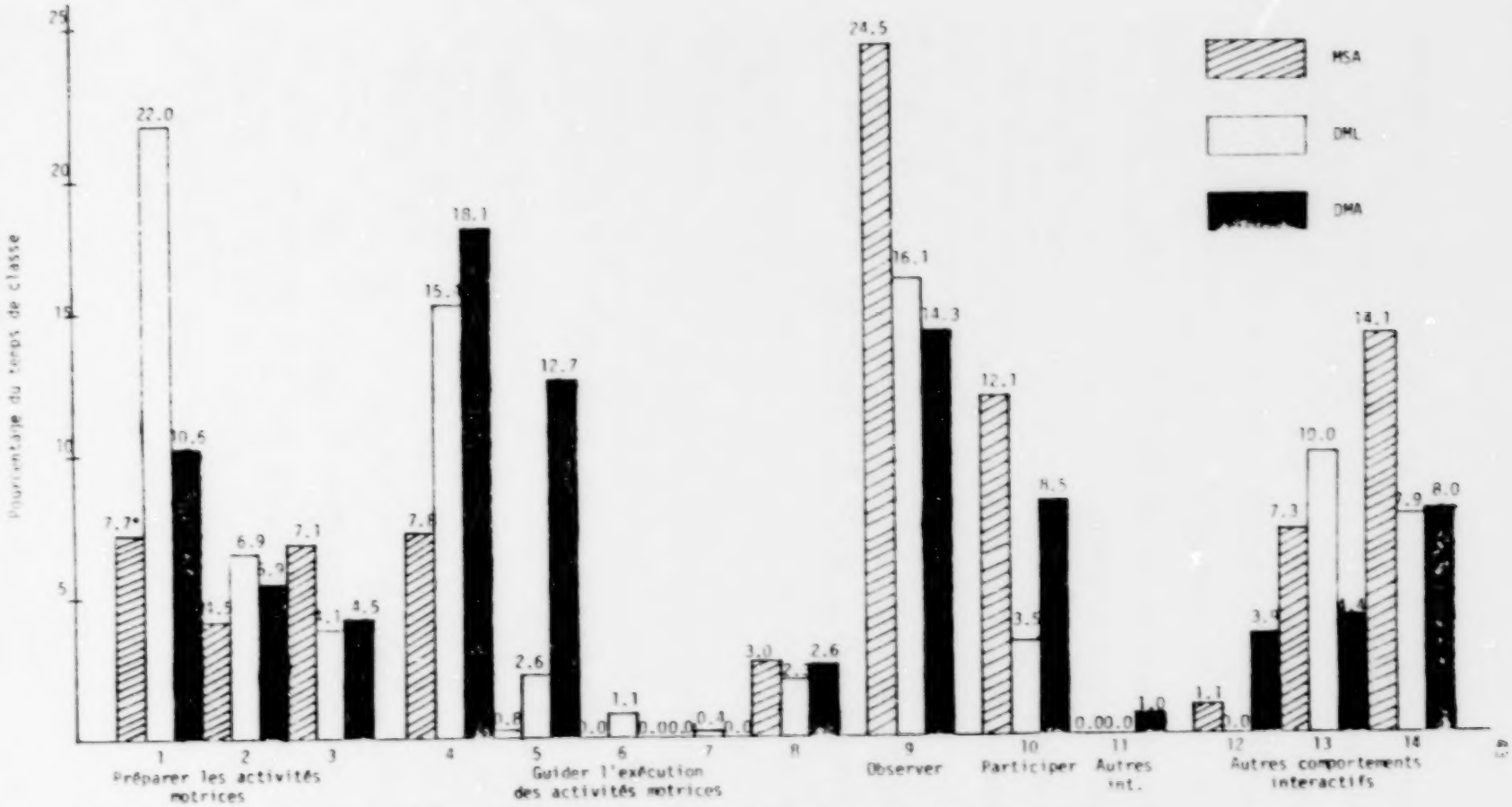


Figure 3. Pourcentages du temps de classe en fonction des groupements de catégories pour chacune des populations.

* en

d'abord à l'item "préparer les activités motrices", il existe chez les DML un net détachement de la catégorie "organiser" (22.0%). Les pourcentages associés aux autres catégories de ce même groupement sont approximativement de même valeur entre les populations.

La catégorie "observer" forme à elle seule un groupement. Le pourcentage est élevé chez les MSA tandis qu'il est semblable chez les deux autres populations.

La catégorie "participer aux activités motrices" forme également à elle seule un groupement dont la principale remarque se situe au niveau de la population DML. Son pourcentage est peu élevé (3.5%) comparativement à ceux des deux autres populations (MSA, 12.1% et DMA, 8.5%). Le plus fort pourcentage se situe chez les MSA.

Le groupement suivant est constitué de la catégorie unique "autres interventions interactives reliées aux activités motrices". Il n'y a pas de temps de classe alloué à cette catégorie chez les MSA et les DML alors qu'un très faible pourcentage apparaît chez les DMA.

Le dernier groupement présente les différences qui suivent: à la catégorie "administrer", le plus haut pourcentage concerne les DMA alors qu'il est inexistant chez les DML. Par contre à la catégorie "établir et mettre en vigueur des codes de comportement", le plus haut pourcentage se trouve chez les DML (10.0%) alors que le plus faible se situe chez les DMA (4.4%). La dernière catégorie "autres interactions" révèle un pourcentage élevé chez les MSA alors qu'il est semblable chez les DML et les DMA.

3.1.3 Distribution des durées et des fréquences pour les catégories d'interventions interactives. Le tableau 5 présente les résultats des catégories d'interventiosn suivantes: durée totale, durée moyenne par apparition, et durée moyenne par classe pour chacune et pour l'ensemble des populations. D'une façon générale, les fonctions d'interventions ont duré en moyenne 8.7 secondes, ce qui représente approximativement sept fonctions par minute. Analysé isolément, le tableau 5 offre peu d'informations. Par contre, en l'associant au tableau 6, des résultats beaucoup plus révélateurs peuvent être dégagés. Le tableau 6 présente la fréquence totale, le pourcentage de la fréquence totale ainsi que la fréquence moyenne par classe. Les résultats concernent les 18 catégories d'interventions identifiées et s'appliquent à chacune et à l'ensemble des populations.

En prenant d'abord la durée moyenne par apparition (tableau 5) et ensuite la fréquence moyenne par classe (tableau 6) il est possible de vérifier l'existence de catégories d'interventions dont la fréquence moyenne par classe est élevée mais dont la durée par apparition est courte. Comme exemple, la catégorie "organiser" a une fréquence moyenne par classe de 58 et a une durée moyenne par apparition de 6.8 secondes. Il est aussi possible de retrouver la relation inverse, soit, par exemple, la catégorie "participer aux activités motrices" dont la fréquence moyenne par classe est de 16 et dont la durée moyenne par apparition est de 15.3 secondes.

Tableau 5

Durée totale, durée moyenne par apparition et durée moyenne par classe, en secondes, de chaque catégorie d'intervention pour chacune et pour l'ensemble des populations

Catégories	Durée totale				Durée moyenne par apparition				Durée moyenne par classe			
	MSA	DML	DMA	Tous	MSA	DML	DMA	Tous	MSA	DML	DMA	Tous
1. Organiser	4201.2	8054.4	3664.8	15920.04	6.3*	6.8	7.8	6.8	233.4	671.2	305.4	379.0
2. Consignes préliminaires à l'enseignement	2467.8	2523.6	2025.6	7017.0	11.0	11.4	14.7	12.0	137.1	210.3	168.8	167.1
3. Préparer l'équipement ou l'environnement	3866.4	1496.4	1554.0	6916.8	9.8	5.2	8.2	7.9	214.8	124.7	129.5	164.7
4. Enseignement simultané	4253.4	5620.8	6273.6	16147.8	6.8	7.3	8.1	7.4	236.3	468.4	522.8	384.5
5. Arbitrage	457.2	957.6	4395.6	5810.4	4.1	3.7	5.5	4.7	25.4	79.8	366.3	138.4
6. Parade	0.0	410.4	0.0	410.4	0.0	4.9	0.0	1.6	0.0	34.2	0.0	11.2
7. Direction des exercices	0.0	160.8	0.0	160.8	0.0	4.0	0.0	1.3	0.0	13.4	0.0	3.8
8. Rappel du contenu	1657.8	848.4	901.2	3407.4	12.5	9.3	11.4	11.2	92.1	70.7	75.1	81.1
9. Observer l'exécution des activités motrices	13348.8	5883.6	4959.6	24192.0	17.4	11.2	10.9	13.8	741.6	490.3	413.2	576.0
10. Participer aux activités motrices	6588.0	1298.4	2929.2	10815.6	17.8	13.4	12.3	15.3	366.0	108.2	244.1	257.5
11. Autres interventions interactives reliées aux activités motrices	0.0	0.0	332.4	332.4	0.0	0.0	5.3	1.8	0.0	0.0	27.7	9.2
12. Administrer	577.0	0.0	1333.2	1910.2	13.1	0.0	14.8	9.3	32.1	0.0	111.1	47.7
13. Etablir et mettre en vigueur des codes de comportement	3999.6	3673.2	1515.6	9188.4	9.7	8.1	9.4	8.9	222.2	306.1	126.3	218.8
14. Autres interactions	3175.2	429.6	255.6	3860.4	14.0	8.5	11.7	11.8	427.1	239.7	231.3	317.6

* en "

Tableau 5 (suite)

Durée totale, durée moyenne par apparition et durée moyenne par classe, en secondes, de chaque catégorie d'intervention pour chacune et pour l'ensemble des populations

Catégories	Durée totale				Durée moyenne par apparition				Durée moyenne par classe			
	MSA	DML	DMA	Tous	MSA	DML	DMA	Tous	MSA	DML	DMA	Tous
15. S'occuper de l'équipement	3175.2	429.6	255.6	3860.4	15.5*	10.5	9.8	14.2	176.4	35.8	21.3	91.9
16. Autres comportements non-interactifs	1276.2	408.0	377.6	3061.8	12.4	9.5	10.6	11.1	70.9	34.0	114.8	72.9
17. Manquement dû à l'audio-visuel, au vidéo	334.8	1455.6	184.8	1975.2	14.6	10.9	9.3	11.2	18.6	121.3	15.4	47.0
18. Absence du gymnase	439.2	0.0	0.0	439.2	21.0	0.0	0.0	7.0	24.4	0.0	0.0	8.1
Total	54330.4	36097.2	34478.4	124906.0				8.74				

* en

Tableau 6

Fréquence totale, pourcentage de la fréquence totale et fréquence moyenne par classe de chaque catégorie d'intervention pour chacune et pour l'ensemble des populations

Catégories	Fréquence totale				Pourcentage de la fréquence totale				Fréquence moyenne par classe			
	MSA	DML	DMA	Tous	MSA	DML	DMA	Tous	MSA	DML	DMA	Tous
1. Organiser	648.0	1188.0	468.0	2304.0	14.2*	25.9	11.9	17.9	36.0*	99.0	39.0	58.0
2. Consignes préliminaires à l'enseignement	216.0	216.0	132.0	564.0	4.8	4.8	3.5	4.4	12.0	18.0	11.0	14.0
3. Préparer l'équipement ou l'environnement	378.0	288.0	180.0	846.0	8.5	6.3	4.8	6.6	21.0	24.0	15.0	20.0
4. Enseignement simultané	612.0	768.0	768.0	2148.0	13.4	16.7	19.7	16.7	34.0	64.0	64.0	54.0
5. Arbitrage	108.0	252.0	864.0	1224.0	2.4	5.6	22.1	9.5	6.0	21.0	72.0	33.0
6. Parade	0.0	72.0	0.0	72.0	0.0	1.6	0.0	0.6	0.0	6.0	0.0	2.0
7. Direction des exercices	0.0	36.0	0.0	36.0	0.0	0.8	0.0	0.3	0.0	3.0	0.0	1.0
8. Rappel du contenu	126.0	84.0	72.0	282.0	2.8	2.0	2.0	2.2	7.0	7.0	6.0	7.0
9. Observer l'exécution des activités motrices	756.0	516.0	444.0	1716.0	16.4	11.4	11.5	13.3	42.0	43.0	37.0	41.0
10. Participer aux activités motrices	360.0	96.0	228.0	684.0	7.9	2.1	6.0	5.3	20.0	8.0	19.0	16.0
11. Autres interventions interactives reliées aux activités motrices	0.0	0.0	60.0	60.0	0.0	0.0	1.6	0.5	0.0	0.0	5.0	2.0
12. Administrer	36.0	0.0	84.0	120.0	0.9	0.0	2.3	0.9	2.0	0.0	7.0	3.0
13. Etablir et mettre en vigueur des codes de comportement	414.0	444.0	156.0	1014.0	8.9	9.8	4.1	7.9	23.0	37.0	13.0	24.0
14. Autres interactions	540.0	336.0	228.0	1104.0	11.8	7.4	6.0	8.6	30.0	28.0	19.0	26.0

* en

Tableau 6 (suite)

Fréquence totale, pourcentage de la fréquence totale et fréquence moyenne par classe de chaque catégorie d'intervention pour chacune et pour l'ensemble des populations

Catégories	Fréquence totale				Pourcentage de la fréquence totale				Fréquence moyenne par classe			
	MSA	DML	DMA	Tous	MSA	DML	DMA	Tous	MSA	DML	DMA	Tous
15. S'occuper de l'équipement	198.0	36.0	24.0	258.0	4.4*	0.9	0.7	2.0	11.0*	3.0	2.0	5.0
16. Autres comportements non-interactifs	90.0	36.0	120.0	246.0	2.2	0.9	3.3	1.9	5.0	3.0	10.0	6.0
17. Manquement dû à l'audio-visuel, au vidéo	12.0	132.0	12.0	162.0	0.5	2.9	0.5	1.3	1.0	11.0	1.0	4.0
18. Absence du gymnase	1.8	0.0	0.0	18.0	0.4	0.0	0.0	0.1	1.0	0.0	0.0	0.0
Total	4517.0	4500.0	12858.0									316.0

* en

Concernant les différences entre les populations, le tableau 5 informe qu'au niveau de la durée moyenne par apparition, les valeurs extrêmes varient d'une population à l'autre. Comme exemples, la durée moyenne la plus longue chez les MSA et les DML se trouve à la catégorie "participer aux activités motrices" alors que chez les DMA cette valeur se trouve à la catégorie "consignes préliminaires à l'enseignement". La durée moyenne la plus courte se retrouve à la catégorie "arbitrage" pour les trois populations.

Les différences observées entre les populations se retrouvent d'une façon presqu'identiques au tableau 4. Au tableau 6, chez les DML, un fort pourcentage de fréquence apparaît à la catégorie "organiser" (25.9%) alors qu'un pourcentage de 22.1% apparaît à la catégorie "arbitrage" chez les DMA; chez les MSA, les différences semblent se situer au niveau des catégories "observer et autres interactions.

Au tableau 7 sont présentés quatre nouveaux groupements de catégories permettant d'ajouter plus d'information en ce qui concerne la distribution du temps de classe selon les catégories du système d'analyse des interventions professionnelles en éducation physique. De plus, la figure 4 permet de visualiser cet ajout d'information au niveau de l'ensemble des populations.

Ces regroupements indiquent, entre autres, que 21.2% du temps de classe est destiné à de l'enseignement actif (groupe A) à l'intérieur duquel la catégorie "enseignement simultané" occupe le plus

Tableau 7

Pourcentage du temps de classe moyen attribué aux quatre groupements des catégories pour chacune et pour l'ensemble des populations

Groupe	Nom des groupes et des catégories qui les composent	MSA	DML	DMA	Tous
A	ENSEIGNEMENT ACTIF Consignes préliminaires à l'enseignement (2) Enseignement simultané (4) Rappel du contenu d'enseignement (8)	15.3*	24.6	26.6	21.2
B	OBSERVATION (9)	24.5	16.1	14.3	19.3
C	MANAGEMENT (étudiants et environnement) Organiser (1) Préparer l'équipement (3) Administrer (12) Etablir et mettre en vigueur des codes de comportements (13) S'occuper de l'équipement (15) Autres comportements non-interactifs (16)	31.3	38.4	28.1	32.6
D	ASSISTANCE A L'ENSEIGNEMENT Arbitrage (5) Parade (6) Direction des exercices (7) Participer aux activités motrices (10) Autres interventions reliées aux activités motrices (11)	12.9	7.6	22.2	14.0

* en %

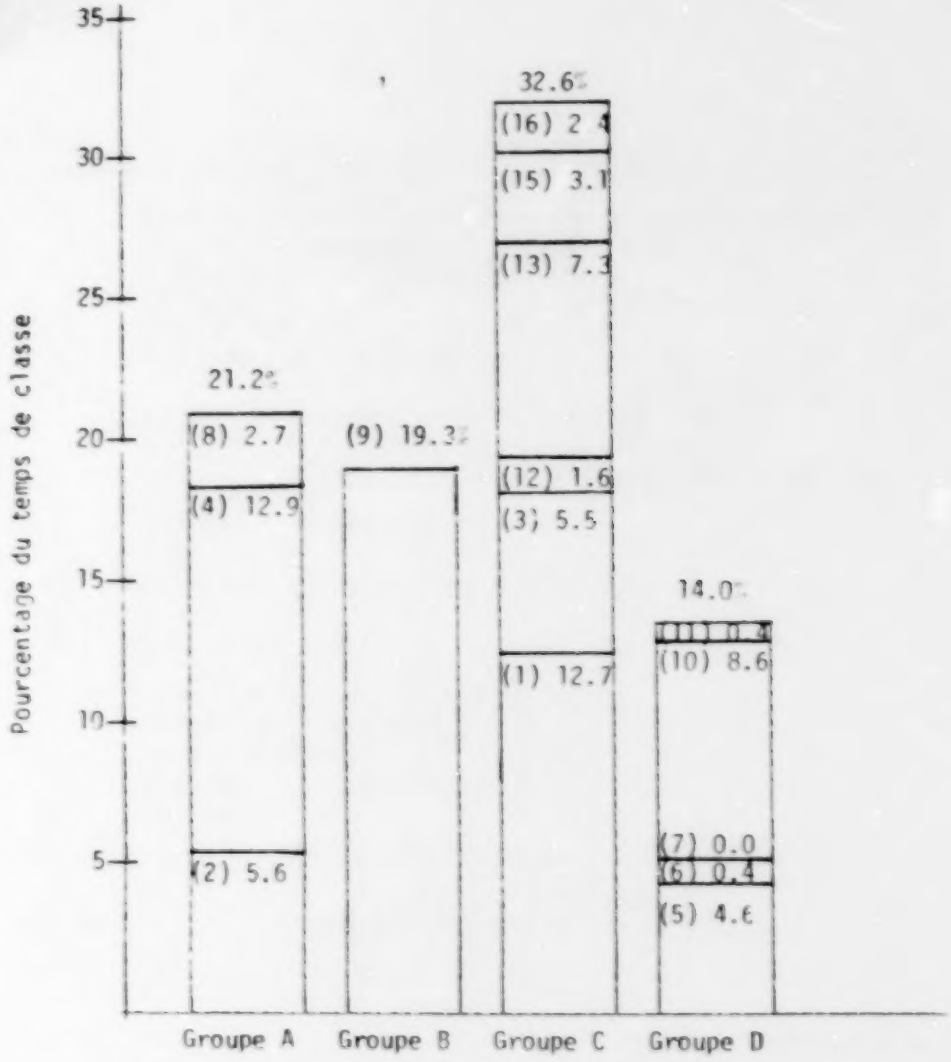


Figure 4. Pourcentages du temps de classe en fonction des groupements de catégories pour l'ensemble des populations.

Groupe A. Enseignement actif

2. Consignes préliminaires à l'enseignement
4. Enseignement simultané
8. Rappel du contenu d'enseignement

Groupe B. Observation

9. Observer l'exécution des activités motrices

Groupe C. Management de l'environnement

1. Organiser
3. Préparer l'équipement ou l'environnement
12. Administrer
13. Etablir et mettre en vigueur des codes de comportement
15. S'occuper de l'équipement
16. Autres comportements non-interactifs

Groupe D. Assistance à l'enseignement

5. Arbitrage
6. Parade
7. Direction des exercices
10. Participer aux activités motrices
11. Autres interventions interactives reliées aux activités motrices

haut taux (12.9%). Le regroupement "management" consomme 32.6% du temps de classe dont le principal élément "organiser" occupe à lui seul 12.7% du temps.

Au niveau des populations, les MSA obtiennent un pourcentage moins élevé en ce qui concerne l'enseignement actif (15.3%). Par contre, pour l'observation, 24.5% du temps de classe est alloué à cette même population. Au niveau du regroupement "management", le plus haut taux est obtenu par les DML, soit 38.4%. Concernant l'assistance à l'enseignement, le plus haut taux apparaît chez les DMA (22.2%).

3.1.4 Mode d'intervention. Le tableau 8 présente la fréquence et le pourcentage de la fréquence totale associés à chaque mode, pour chacune et pour l'ensemble des populations. En commençant d'abord par l'ensemble des populations, le mode "parle" a une fréquence élevée comptant pour plus de la moitié de la fréquence totale, soit 55.6%. Ensuite, suivent dans un ordre décroissant les modes "écoute", "observe" et "participe" dont les pourcentages respectifs de la fréquence totale sont de 15.9%, 13.5% et de 7.9%. D'une façon générale, plus de 92.9% de la fréquence totale est composée des quatre modes précédemment identifiés. En ce qui a trait aux autres types de modes leur pourcentage est négligeable, sauf peut-être les modes "utilise des instruments signalitiques" et "exécute une tâche physique" dont les pourcentages respectifs sont de 3.0% et de 2.9%.

Tableau 8

Fréquences et pourcentages de la fréquence totale des modes pour chacune et pour l'ensemble des populations

Nom des modes	MSA	DML	DMA	Tous
1. Parle	2970 48.3%	3483 64.5%	2809 55.0%	9262 55.6%
2. Ecoute	1250 20.3%	556 12.1%	744 14.6%	2650 15.9%
3. Observe (en silence)	982 16.0%	741 13.7%	532 10.4%	2255 13.5%
4. Démontre	10 0.2%	88 1.6%	23 0.5%	121 0.7%
5. Utilise un étudiant comme démonstrateur	5 0.1%	9 0.2%	4 0.1%	18 0.1%
6. Utilise des aides audio-visuelles ou visuelles	3 0.0%	2 0.0%	0 0.0%	5 0.0%
7. Utilise des instruments signalitiques	93 1.5%	40 0.7%	362 7.1%	495 3.0%
8. Ecrit au tableau ou fournit un texte imprimé	0 0.0%	0 0.0%	3 0.1%	3 0.0%
9. Aide manuellement	9	49	0	58
10. Participe	485 7.9%	250 4.6%	580 11.3%	1315 7.9%
11. Exécute une tâche "physique"	348 5.7%	82 1.5%	54 1.1%	484 2.9%

Les différences entre les populations révèlent chez les DML que le pourcentage de la fréquence totale associé au mode "parle" est le plus élevé, soit 64.5%; chez les MSA que les modes "écoute" 20.3% et "observe en silence" 16.0% sont différents des DML et des DMA; et chez les DMA que les modes "utilise des instruments signalitiques" 7.1% et "participe" 11.3% se différencient des deux autres populations.

La fréquence et le pourcentage du nombre total d'observations en fonction du nombre de modes utilisés pour une observation sont présentés au tableau 9 pour chacune et pour l'ensemble des populations. Le nombre total de modes le plus fréquemment rencontré pour une observation donnée est de 68.9% pour un seul mode et d'environ 25% pour deux modes; il n'y a pas plus de trois modes par observation. Le haut pourcentage de 68.9% (un mode employé) s'applique aux trois populations considérées dans l'étude.

Le tableau 10 aide à comprendre davantage l'utilisation des modes. Les fréquences des modes d'intervention y sont précisées en fonction de chacune des catégories d'interaction, et ce, pour l'ensemble des populations. Ce tableau traduit d'une façon plus explicite les résultats présentés au tableau 7. Afin de bien saisir l'information contenue, il faut lire les données verticalement afin de comparer la fréquence relative de chaque mode d'intervention en fonction de chaque catégorie d'interaction. De plus, la lecture horizontale des données informe sur le ou les types de modes d'interventions utilisés dans une catégorie particulière.

Tableau 9

Fréquences et pourcentages du nombre total d'observations

en fonction du nombre de modes par observation

pour chacune et pour l'ensemble des populations

Nombre de modes	MSA	DML	DMA	Tous
0 mode	174 3.7%	190 4.1%	155 3.9%	519 3.9%
1 mode	3000 64.3%	3499 76.0%	2614 66.1%	9113 68.9%
2 modes	1335 28.6%	851 18.5%	1067 27.0%	3253 24.6%
3 modes	155 3.3%	65 1.4%	121 3.1%	341 2.6%
4 modes	5 0.1%	1 0.0%	0 0.0%	6 0.0%
5 modes	0	0	0	0

Tableau 10

Fréquences d'apparition des codes en fonction des catégories d'intervention pour l'ensemble des populations

Catégories	Parle	Ecoute	Observe (en silence)	Démontre	Utilise un étudiant comme démonstrateur	Utilise des aides audio-visuelles ou visuelles	Utilise des instruments signalétiques	Ecrit au tableau ou fournit un texte imprimé	Aide manuellement	Participe	Exécute une tâche physique
1. Organiser	2306	419	1737	3	0	1	46	0	0	42	8
2. Consignes préliminaires à l'enseignement	578	170	1	57	17	1	3	1	0	8	2
3. Préparer l'équipement ou l'environnement	824	281	4	0	0	0	1	0	0	12	138
4. Enseignement simultané	2172	546	12	40	1	0	4	0	8	419	9
5. Arbitrage	991	170	1	0	0	0	404	0	0	87	4
6. Parade	8	2	51	0	0	0	0	0	50	0	0
7. Direction des exercices	14	1	0	0	0	0	32	0	0	6	0
8. Rappel du contenu d'enseignement	298	169	0	21	0	0	0	0	0	3	0
9. Observer l'exécution des activités motrices	12	12	1737	0	0	0	1	0	0	8	55
10. Participer aux activités motrices	55	31	4	0	0	0	0	0	0	699	6
11. Autres interventions interactives reliées aux activités motrices	89	22	0	0	0	0	0	0	0	5	0
12. Administrer	139	30	0	0	0	0	0	1	0	1	0
13. Etablir et mettre en vigueur des codes de comportement	1026	286	3	0	0	0	3	0	0	7	4
14. Autres interactions	749	502	438	0	0	0	1	1	0	17	15
Total	9262	2649	2255	121	18	2	495	3	58	1314	241

Par exemple, le mode "parle" totalise une fréquence de 9.262 apparitions. La lecture verticale des données relatives à ce mode permet de constater que c'est au niveau des catégories "organiser", "enseignement simultané" et "établir et mettre en vigueur des code de comportement" que ce mode est le plus utilisé. Il faut noter aussi que quelques combinaisons de modes et de catégories sont très compatibles. Entre autres, le mode "observe" s'associe directement à la catégorie "observer l'exécution des activités motrices", il en est de même du mode "utilise des instruments signalitiques" qui s'associe à la catégorie "arbitrage", ou encore du mode "participe" qui s'associe à la catégorie "participe aux activités motrices".

Quant à la lecture horizontale des données, l'exemple à donner est celui de la catégorie "consignes préliminaires à l'enseignement". Il est composé majoritairement d'instructions verbales (578), d'écoute de l'enseignant (170), de démonstrations occasionnelles par l'enseignant (57) et de rares démonstrations par un étudiant (17).

Les résultats présentés précédemment concernaient la répartition des catégories d'intervention des enseignants et également les modes d'intervention correspondant à leur enseignement.

3.1.5 Destination de l'intervention. Les prochaines données apportent maintenant de l'information sur la destination de cet enseignement. Les fréquences et les pourcentages de la fréquence totale en fonction des éléments de la destination de l'intervention

apparaissent au tableau 11. Ces données sont cumulées pour chacune et pour l'ensemble des populations. D'une façon générale pour l'ensemble des populations, le tableau 11 informe que les interventions sont majoritairement orientées vers un seul étudiant (43.8%); que 31.9% de la fréquence totale est dirigée vers le groupe; et que 24.1% de la fréquence totale est constituée d'une combinaison "étudiant et groupe". Quant aux deux catégories restantes, elles peuvent être écartées de la présente analyse en raison de leur faible fréquence d'apparition.

Au niveau des différences entre les populations, le tableau 11 révèle aussi que la répartition des pourcentages est semblable chez les MSA et les DML, alors qu'une différence majeure apparaît chez les DMA. En effet, chez cette dernière population la catégorie "1 étudiant" constitue seulement 27.5% de la fréquence totale, alors que la catégorie "groupe" occupe 48.4% de cette même fréquence. Cette proportion est inversée chez les deux autres populations.

L'objectif du tableau 12 est de favoriser la compréhension de l'utilisation de la destination de l'intervention de l'enseignant. Ce tableau présente les pourcentages de la fréquence totale ainsi que les fréquences de chacun des codes de destination en fonction des catégories d'intervention pour l'ensemble des populations. Les fréquences apparaissent entre parenthèses immédiatement à droite des fonctions interactives en en dessous du pourcentage de fréquence associée à une catégorie d'intervention.

Tableau 11

Fréquences et pourcentages de la fréquence totale
en fonction des éléments de la destination de l'intervention
pour chacune et pour l'ensemble des populations

Destination	MSA	DML	DMA	Tous
1 étudiant	2186 50.6%	2243 51.2%	1038 27.5%	5467 43.8%
Groupe	970 22.5%	1176 26.9%	1829 48.4%	3975 31.9%
Combinaison 1 et 2	1154 26.7%	951 21.7%	899 23.8%	3004 24.1%
Autres personnes	7 0.2%	6 0.1%	8 0.2%	21 0.2%
Combinaison 1, 2 et 4	2	3	4	9
Total	4319	4379	3778	12476

Tableau 12

Pourcentages de la fréquence totale et fréquences des codes de destination

en fonction des catégories d'intervention pour l'ensemble des populations

Fonctions interactives	1 Étudiant	2 Groupe	3 Combinaison 1 + 2	4 Autres personnes	5 Autres combinaisons 1 + 2 + 4	Total
1. Organiser	51.3 (1193)	37.7 (877)	11.0 (256)	0.2 (1)	0.0 (0)	100.0 (2327)
2. Consignes préliminaires à l'enseignement	36.2 (211)	53.9 (314)	9.8 (57)	0.0 (0)	0.2 (1)	100.0 (583)
3. Préparer l'équipement	[illegible] (334)	39.3 (256)	11.2 (38)	2.3 (3)	0.5 (4)	100.0 (875)
4. Enseignement simultané	65.5 (1423)	22.3 (484)	12.2 (266)	0.0 (0)	0.0 (0)	100.0 (2173)
5. Arbitrage	6.8 (11)	[illegible]	[illegible]	[illegible]	0.0 (0)	[illegible]
6. Parade	[illegible] (90)	[illegible]	[illegible]	[illegible]	0.0 (0)	[illegible]
7. Direction des exercices	7.3 (3)	[illegible]	7.3 (3)	[illegible]	0.0 (0)	100.0 (41)
8. Rappel du contenu d'enseignement	61.4 (186)	[illegible]	[illegible]	[illegible]	0.0 (0)	[illegible]
9. Observer l'exécution des activités motrices	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	0.0 (0)	[illegible]
10. Participer aux activités motrices	37.9 (267)	[illegible]	5.5 (39)	[illegible]	0.0 (0)	100.0 (704)
11. Autres interventions interactives reliées aux activités motrices	28.1 (25)	[illegible]	5.6 (5)	[illegible]	0.0 (0)	100.0 (89)
12. Administrer	[illegible]	[illegible]	[illegible]	1.4 (2)	0.0 (0)	100.0 (141)

Tableau 12 (suite)

Pourcentages de la fréquence totale et fréquences des codes de destination

en fonction des catégories d'intervention pour l'ensemble des populations

Fonctions interactives	1 Etudiant	2 Groupe	3 Combinaison 1 • 2	4 Autres personnes	5 Autres combinaisons 1 • 2 • 4	Total
13. Etablir et mettre en vigueur des codes de comportement	66.7 (669)	22.3 (229)	10.8 (111)	0.1 (1)	0.1 (1)	100.0 (1028)
14. Autres fonctions	51.1 (575)	11.5 (118)	35.8 (403)	1.2 (14)	0.3 (3)	100.0 (1126)

L'analyse isolée des pourcentages apporte peu d'informations. Par contre lorsque la fréquence et le pourcentage sont considérés simultanément, l'information fournie est beaucoup plus révélatrice. Dans le cas, par exemple, de la catégorie "parade", où un pourcentage de 100% apparaît sous le code de destination "1 étudiant", ce pourcentage semble très élevé comparativement à ceux des autres catégories sous le même code de destination. Cependant lorsque la fréquence tient compte du fait que le nombre 90 pour la catégorie "parade" peut se comparer au nombre 1423 pour la catégorie "enseignement simultané", la signification relative du pourcentage de la fréquence totale est quelque peu différente. En se référant toujours à l'exemple donné précédemment, il peut être observé un pourcentage élevé à la catégorie "parade" sous le code "1 étudiant", mais il peut être également constaté une fois la fréquence considérée que cette combinaison est peu fréquente comparativement à d'autres possibilités de combinaisons.

A l'exception des catégories "observer l'exécution des activités motrices" et "autres interactions", le tableau 12 permet de dégager les observations suivantes: la répartition des pourcentages se trouve majoritairement sous les deux premiers codes de destination, les codes "1 étudiant" et "groupe"; dans cette répartition, à l'occasion, le pourcentage le plus élevé se trouve sous le premier code de destination (catégorie "rappel du contenu d'enseignement") en d'autres occasions il se trouve sous le deuxième code de destination (catégorie "arbitrage").

Des tendances générales peuvent aussi être déduites du tableau 12. Il apparaît clairement que lorsque les enseignants font de l'organisation, ils s'adressent davantage à un étudiant plutôt qu'au groupe. Cette tendance se confirme aux catégories "préparer l'équipement", "enseignement simultané", "rappel du contenu d'enseignement" et "établir et mettre en vigueur des codes de comportement". Par contre, la tendance opposée est observée aux catégories "consignes préliminaires à l'enseignement", "arbitrage", "direction des exercices", "participer aux activités motrices" et "autres interventions interactives reliées aux activités motrices".

Finalement, il faut souligner qu'à la catégorie "observer l'exécution des activités motrices", un fort pourcentage apparaît sous le code "combinaisons 1 et 2". Ce naut pourcentage peut se justifier par le fait qu'il était difficile aux codeurs de toujours discriminer la situation où l'enseignant observait un seul étudiant de celle où il observait le groupe. La plupart du temps, le code 3 était préféré aux deux premiers en raison du manque d'évidence de la priorité d'une situation par rapport à une autre.

3.2 Temps de pratique active

Le tableau 13 identifie en pourcentages la moyenne de répartition du temps de classe en ce qui concerne les deux types de situation suivants: situation en éducation physique, situation hors éducation physique. Il apparaît que le pourcentage moyen du temps

Tableau 13

Répartition de la moyenne du temps de classe

des deux types de situation

pour chacune et pour l'ensemble des populations

	MSA	DML	DMA	Tous
En éducation physique	80.55*	72.32	74.17	76.60
Hors éducation physique	19.45	27.68	25.83	23.70

* en %

de classe passé dans un contexte d'éducation physique est quasi semblable pour les trois populations quoiqu'un peu plus élevé pour la population MSA. Par rapport à l'ensemble des populations, la répartition des pourcentages donne un reflet assez fidèle de la répartition propre à chacune des populations. Ainsi, la proportion s'établit dans un rapport approximatif de trois à quatre en ce qui concerne le contexte en éducation physique pour l'ensemble des populations et ce rapport est de l'ordre de quatre à cinq pour la population des MSA.

Le tableau 14 présente en pourcentages la moyenne du temps de classe en ce qui concerne la répartition des catégories du comportement de l'étudiant pour chacune et pour l'ensemble des populations. Il est à noter que la somme des pourcentages pour une population donnée ne s'élève pas à 100%. Il en est ainsi parce que le comportement de l'étudiant n'est codé qu'en présence d'un contexte d'éducation physique.

Les pourcentages apparaissant à ce tableau correspondent au pourcentage de chacune des catégories par rapport au total des observations. Parmi ces pourcentages, il est possible d'isoler ceux qui traduisent la proportion de la moyenne du temps de classe et qui contribue à l'acquisition d'habiletés motrices en éducation physique. Ce sont les suivants.

Premièrement, d'une façon générale les étudiants passent en moyenne 20.50% du temps de classe en étant inactifs et en attendant

Tableau 14

Répartition de la moyenne du temps de classe
des catégories du comportement de l'étudiant
pour chacune et pour l'ensemble des populations

Catégories	MSA	DML	DMA	Tous
Engagé moteur (EM)	28.93*	21.07	18.66	24.00
Engagé indirect (EI)	10.77	4.71	11.96	9.15
Engagé cognitif (EC)	14.04	8.43	9.95	11.29
Actif	53.74	34.21	40.57	44.44
Non-engagé et organise (NO)	6.34	4.68	7.15	6.03
Non-engagé et en attente (NA)	15.83	24.16	23.88	20.50
Non-engagé et déviant (ND)	4.64	9.26	2.56	5.63
Inactif	26.81	38.10	33.59	32.16

* en %

d'exécuter une habileté motrice donnée. Cette observation est de l'ordre de 15.83% chez les MSA, de 23.88% chez les DMA et de 24.16% chez les DML.

Deuxièmement, en général les étudiants passent en moyenne 6.03% du temps de classe en étant inactifs et en s'organisant afin de poursuivre la réalisation d'une habileté donnée. Comme exemples fréquents peuvent être cités les changements de places de jeu ainsi que les récupérations de ballon ou de balle.

Troisièmement, les étudiants passent en moyenne 24.00% du temps de classe en étant activement impliqués dans des habiletés motrices relatives au contexte d'éducation physique, tandis qu'ils sont pendant en moyenne 11.29% du temps de classe impliqués dans des activités cognitives du type recevoir des instructions verbales ou bien recevoir de l'information technique.

Quatrièmement, en ce qui concerne la population DML les étudiants sont plus souvent inactifs qu'actifs dans des activités motrices, alors que la relation inverse est observée chez les deux autres populations.

Cinquièmement, en général chez toutes les populations les pourcentages associés à la catégorie engagé moteur (EM) sont supérieurs à la somme des deux autres catégories du contexte d'activité, soit engagé indirect (EI) et engagé cognitif (EC). Cette tendance s'observe pour chacune des populations, sauf chez les DMA où la tendance est légèrement inversée.

Sixièmement, pour l'ensemble des populations les étudiants sont en moyenne plus actifs qu'inactifs dans des activités relatives au contexte d'éducation physique soit 44.44% comparativement à 32.16%.

En ce qui concerne le tableau 15, il présente la somme des pourcentages de la moyenne du temps de classe associés à chacune des catégories du contexte hors éducation physique et à chacune des catégories du contexte d'inactivité. Cette somme correspond au pourcentage moyen du temps de classe durant lequel les étudiants ont réalisé des activités hors du contexte d'éducation physique, ou bien durant lequel ils étaient inactifs suite aux instructions de l'enseignant (sauf pour les étudiants non-engagés et déviants).

Globalement, le tableau 15 révèle que durant 55.68% du temps de classe, les étudiants ne sont pas impliqués dans la réalisation d'activités motrices inhérentes à l'apprentissage d'habiletés motrices. Ce pourcentage diminue à 46.25% chez les MSA, pour augmenter à 59.43% chez les DMA et atteindre 65.78% chez les DML. Ces pourcentages permettent, lorsque comparés à ceux du tableau 13, de mieux percevoir la proportion des étudiants véritablement impliqués dans un processus d'apprentissage moteur.

Au tableau 15, il peut également être observé que le pourcentage le plus élevé se situe au niveau de la catégorie "non-engagé et en attente (NA)". Cette remarque est applicable aux trois populations. Cela signifie qu'il y a une portion importante du temps de classe durant laquelle les étudiants sont inactifs tout en attendant d'entrer en action.

Tableau 15

Moyennes du temps de classe

pour chacune des catégories du contexte hors éducation physique

et pour chacune des catégories du contexte inactivité

au niveau du comportement de l'étudiant

Catégories	MSA	DML	DMA	Tous
Attente (A)	9.40*	12.88	12.40	11.24
Transition (T)	4.98	5.65	6.29	5.51
Organisation (O)	3.11	8.45	5.84	5.48
Repos (R)	1.49	0.65	0.62	1.01
Sujets personnels (SP)	0.46	0.05	0.69	0.38
Non-engagé et organise (NO)	6.34	4.68	7.15	6.01
Non-engagé et en attente (NA)	15.83	24.16	23.88	20.44
Non-engagé et déviant (ND)	4.64	9.26	2.56	5.61
Total	46.25	65.78	59.43	55.68

* en %

Le tableau 16 présente la moyenne des pourcentages du temps de classe correspondant aux différentes catégories du comportement de l'étudiant dans un contexte d'éducation physique, pour chacune et pour l'ensemble des populations. Ces pourcentages traduisent les résultats présentés au tableau 14. Encore une fois ils montrent, d'une façon générale, que les étudiants sont plus activement impliqués dans des activités motrices, 58.02% comparativement à 41.99% d'inactifs. Cette affirmation n'est cependant pas valide pour la population DML où le pourcentage du contexte d'inactivité (52.70%) dépasse celui d'activité (47.29%).

En combinant les tableaux 13 et 16 il peut être déduit, d'une façon générale, que 76.60% du temps de classe s'écoule dans un contexte d'éducation physique et que de ce pourcentage 58.02% du temps les étudiants sont engagés dans des activités à caractère éducationnel.

Le tableau 17 informe sur les différences en minutes entre le temps moyen de classe et le temps moyen alloué à l'éducation physique pour chacune et pour l'ensemble des populations. Il va de soi que ces différences correspondent en d'autres mots au temps écoulé hors d'un contexte d'éducation physique. Ce qui doit être retenu de ces différences est le rapport de un à quatre entre le temps moyen de classe et le temps hors éducation physique. Ce rapport est semblable chez les populations, sauf en ce qui concerne la population des MSA où un rapport de un à cinq est observé.

Tableau 16

Répartition de la moyenne du temps de classe des catégories du comportement de l'étudiant en fonction du contexte d'éducation physique

Catégories	MSA	DML	DMA	Tous
Engagé moteur (EM)	35.92	29.13	25.16	31.34
Engagé indirect (EI)	13.37	6.51	16.12	11.94
Engagé cognitif (EC)	17.43	11.65	13.42	14.74
Actif	66.72	47.29	54.70	58.02
Non-engagé et organisé (NO)	7.87	6.48	9.65	7.87
Non-engagé et en attente (NA)	19.65	33.41	32.20	26.77
Non-engagé et déviant (ND)	5.76	12.81	3.45	7.35
Inactif	33.28	52.70	45.30	41.99

* en %

Tableau 17

Répartition de la moyenne du temps de classe, du temps alloué à l'éducation physique, du temps hors éducation physique, du temps actif en éducation physique et du temps inactif en éducation physique pour chacune et pour l'ensemble des populations

	MSA	DML	DMA	Tous
Temps moyen de classe	47.61*	49.09	46.69	47.80
Temps alloué à l'éducation physique	38.35	35.50	34.63	36.16
Temps hors éducation physique	9.26	13.59	12.06	11.64
Temps actif en éducation physique	26.03	16.79	19.49	20.77
Temps inactif en éducation physique	21.58	32.30	27.20	27.03

* en minutes

De plus, le tableau 17 présente les différences en minutes entre le temps moyen de classe et le temps actif en éducation physique pour chacune et pour l'ensemble des populations. Ces différences correspondent au temps inactif en éducation physique. Il est important de souligner que le temps moyen de classe et le temps où les étudiants sont actifs en éducation physique devraient par définition être semblables. Hypothétiquement, une classe d'éducation physique d'une durée fictive de 50 minutes devrait correspondre approximativement à 50 minutes d'implication active de la part des étudiants. Actuellement, les différences s'étendent de 21.58 minutes chez les MSA à 32.20 minutes chez les DML, accompagnées d'une différence moyenne de 27.03 minutes pour l'ensemble des populations. Cela signifie pour un temps moyen de classe de 47.80 minutes que 27.03 minutes s'écoulent sans que les étudiants soient directement impliqués dans une activité propre à un contexte d'éducation physique.

Le tableau 18 informe, à l'aide des pourcentages moyens relatifs aux temps de classe, sur le contexte d'inactivité pour chacune et pour l'ensemble des populations. Les informations dégagées de ce tableau pour l'ensemble des populations indiquent que 43.54% du temps moyen de classe est du temps durant lequel l'étudiant est actif en éducation physique. Ce pourcentage varie d'une population à l'autre, passant de 34.20% chez les DML à 54.67% chez les MSA.

Tableau 18

Répartition de la moyenne du temps de classe

relatif au contexte d'activité

pour chacune et pour l'ensemble des populations

	MSA	DML	DMA	Tous
Contexte actif	54.67*	34.20	41.74	43.54

* en %

Le tableau 19 présente les moyennes et les écarts-types, en minutes, du contexte d'activité au niveau du comportement de l'étudiant, et ce, pour chacune et pour l'ensemble des populations. Il révèle chez les MSA que la moyenne de 26.03 minutes est la plus élevée, suivie de la moyenne de 19.49 minutes chez les DMA. Pour l'ensemble des populations, la moyenne de 20.77 minutes indiquée correspond à la période où les étudiants sont actifs en éducation physique.

Le tableau 20 informe sur la moyenne du temps de classe accordé à la catégorie "engagé moteur" relatif au comportement de l'étudiant. Ces pourcentages ont été calculés pour chacune et pour l'ensemble des populations. Pour l'ensemble des populations, le pourcentage moyen fut de 23.56% du temps de classe. Cela se traduit par une participation active des étudiants dans une proportion de 25% du temps de classe prévu. Pour la population MSA ce pourcentage moyen atteint 30.64%, ce qui constitue le meilleur rapport "temps engagé moteur/temps de classe". Chez les DMA le pourcentage moyen diminue à 19.00%, correspondant à une proportion de 20% du temps de classe durant lequel les étudiants sont "engagés moteurs".

Au tableau 21 apparaissent les moyennes et les écarts-types, en minutes, pour la catégorie "engagé moteur" du comportement de l'étudiant. Les pourcentages sont calculés en fonction de chaque population et de l'ensemble de celles-ci. Il peut être constaté que le temps moyen le plus bas se situe chez les DMA (8.87%) et

Tableau 19

Moyennes et écarts-types

du contexte actif au niveau du comportement de l'étudiant

pour chacune et pour l'ensemble des populations

	MSA	DML	DMA	Tous
Moyenne	26.03*	16.79	19.49	20.77
Ecart-type	7.55	7.21	7.31	7.36

* en minutes

Tableau 20

Moyennes du temps de classe

associées à la catégorie "engagé moteur"

relative au comportement de l'étudiant

	MSA	DML	DMA	Tous
Engagé moteur (EM)	30.64*	21.06	19.00	23.56

* en %

Tableau 21

Moyennes et écarts-types

de la catégorie "engagé moteur"

pour chacune et pour l'ensemble des populations

	MSA	DML	DMA	Tous
Moyenne	14.59*	10.34	8.87	11.27
Ecart-type	8.09	4.82	2.51	5.14

* en minutes

que le temps moyen le plus haut se trouve chez les MSA (14.59%). D'une façon générale le temps moyen où les étudiants sont identifiés comme "engagés moteurs" est de l'ordre de 11.27 minutes, ce qui correspond à environ un neuvième du temps de classe moyen.

Les tableaux 20 et 21 révèlent que le temps durant lequel les étudiants réalisent des activités motrices est relativement bas. Il semble que la variable d'observation "engagé moteur" soit un meilleur indicateur de l'opportunité des étudiants à apprendre des habiletés motrices en éducation physique que ne l'est globalement la variable "actif".

Le tableau 22 montre les différences entre le contexte actif et la catégorie "engagé moteur" relativement au comportement de l'étudiant, et ce, pour les trois populations et pour l'ensemble de celles-ci. Ce tableau indique que l'étendue de ces différences passe de 6.45 minutes chez les DML à 11.44 minutes chez les MSA et que la différence moyenne pour l'ensemble des populations est de 9.50 minutes. Chez les populations MSA et DML il y a plus de temps passé en étant actif ou "engagé moteur" que pour les deux autres types d'engagé, soit engagé indirectement, soit engagé cognitif. Concernant la population DMA, il semble que les étudiants soient plus souvent "engagés cognitifs et engagés indirectement qu'engagés moteurs".

3.3 Climat psycho-social

Le tableau 23 présente les fréquences d'apparition des catégories des comportements du professeur pour chacune des populations

Tableau 22

Différences entre le contexte d'activité

et la catégorie "engagé moteur"

au niveau du comportement de l'étudiant

pour chacune et pour l'ensemble des populations

	MSA	DML	DMA	Tous
Temps actif en éducation physique	26.03*	16.79	19.49	20.77
Temps engagé moteur	14.59	10.34	8.87	11.27
Différence (engagé indirect, engagé cognitif)	11.44	6.45	10.62	9.50

* en minutes

Tableau 23

Fréquences d'apparition des comportements en réaction et en action du professeur pour chacune et pour l'ensemble des populations

Comportements	Catégories	MSA	DML	DMA	Total
Réactions	Succès	311	632	785	1728
	Fautes	266	596	351	1213
	Adéquats	3	3	26	32
	Déviants	402	327	161	890
	Total	982	1558	1323	3863
	Moyenne par classe	54.6	129.8	110.3	92.0
Actions	Reliées	1241	1422	2208	4871
	Non reliées	31	10	14	55
	Total	1272	1432	2212	4926
	Moyenne par classe	70.7	119.3	184.3	117.3

et pour l'ensemble de celles-ci. A prime abord, il se dégage un plus grand nombre de comportements d'action du professeur (4926) que de comportements en réaction (3863). Cette remarque se vérifie chez les populations MSA et DMA, mais elle est inversée chez les DML.

Au niveau des catégories de comportements en réaction, il y a généralement plus de comportements relatifs aux succès des étudiants que de comportements reliés aux fautes de ceux-ci. Cette constatation est valable pour toutes les populations et est plus prononcée chez les DMA (785/351).

Concernant les comportements classés "adéquats et déviants", il faut souligner que ce sont des comportements sans relation avec la matière enseignée. Au tableau 23, il apparaît que les comportements déviants sont beaucoup plus nombreux que les comportements adéquats, et ce, pour toutes les populations.

En considérant les comportements d'action de l'enseignant, il peut être déduit qu'ils se composent majoritairement d'actions reliées à l'enseignement et qu'il y a très peu d'actions non reliées à celui-ci. Cela se vérifie également chez les trois populations.

Finalement, les différences entre les populations se résument à dire que les professeurs réagissaient davantage aux comportements déviants de la population des MSA lorsque comparée aux deux autres populations. De plus, en ce qui concerne les DMA, les professeurs réagissent plus aux succès de cette population qu'à ceux des autres populations.

Quant aux moyennes par classe apparaissant au tableau, il apparaît chez les MSA que les moyennes sont moins élevées que chez les autres populations. Cela se traduit par un nombre moindre de comportements (action-réaction) des professeurs chez cette population.

Le tableau 24 identifie les fréquences d'apparition des catégories de comportements en réaction du professeur. Ces fréquences sont cumulées pour chacune et pour l'ensemble des populations. Premièrement, les réactions face aux succès de l'étudiant se composent en grande partie de renforcements émis suite au succès de l'étudiant. Cette tendance s'observe chez les trois populations. Cependant, il existe un écart très prononcé chez les DML et les DMA entre la fréquence de la catégorie "renforce le succès" et celle de la catégorie "ignore le succès".

Les réactions du professeur à la suite d'une faute de l'étudiant se traduisent principalement en enseignement ou en critique. Au total, les fréquences respectives observées sont de 723 (enseignement) et 256 (critique).

En ce qui concerne les différences entre les populations, les MSA reçoivent moins de renforcements face au succès que les deux autres populations. Au niveau des réactions face à une faute commise par les DML, elles se composent davantage d'enseignement (345) et de critique (133). Encore une fois chez les MSA, la moyenne par classe est inférieure à celle des deux autres populations. Cette remarque s'applique autant aux réactions du professeur face au succès de l'étudiant qu'aux réactions découlant d'une faute de l'étudiant.

Tableau 24

Fréquences d'apparition des catégories de comportements en réaction du professeur pour chacune et pour l'ensemble des populations

Réactions	Catégories	MSA	DML	DMA	Total
Succès de l'étudiant	Renforce positivement	274	614	733	1621
	Ignore le succès	37	18	52	107
	Total	311	632	785	1728
	Moyenne par classe	17.3	52.7	65.4	41.1
Faute de l'étudiant	Stimule	24	35	25	84
	Enseigne	150	345	228	723
	Critique	52	133	71	256
	Critique et enseigne	16	27	11	54
	Ignore la faute	24	56	16	96
	Total	266	596	351	1213
	Moyenne par classe	14.8	49.7	29.3	28.9

Les comportements de l'étudiant en classe ne vont pas toujours dans la direction planifiée et surtout souhaitée par le professeur. Il arrive parfois qu'un étudiant ou plusieurs d'entre eux adoptent des comportements imprévus, en d'autres mots, non reliés à la matière enseignée. Le professeur ne réagit pas toujours face à ces comportements, par exemple, en rappelant à l'ordre l'étudiant ou tout simplement en ignorant son comportement. Le tableau 25 a pour but de permettre l'analyse de telles réactions chez le professeur. Il précise les fréquences d'apparition des catégories de comportements en réaction du professeur non relié à la matière enseignée, pour chacune et pour l'ensemble des populations.

A première vue, il se dégage très peu de renforcements suite à un comportement approprié de l'étudiant sans rapport avec la matière enseignée. La population des DMA est celle qui en reçoit le plus (26). Par contre, les comportements déviants des étudiants suscitent beaucoup de réactions de la part des professeurs. Ces réactions se traduisent surtout en un rappel à l'ordre (689) plutôt qu'en une ignorance du comportenent déviant (201).

En comparant les populations entre elles, le tableau 25 informe également que le total des comportements des élèves en réaction au professeur, en ce qui concerne les comportements déviants, est beaucoup plus élevé chez les MSA (402) et les DML (327) que chez les DMA (163). Mais lorsque transformée en moyenne par classe, cette

Tableau 25

Fréquences d'apparition des catégories de comportements en réaction du professeur non concernés par la matière pour chacune et pour l'ensemble des populations

Réactions du professeur	MSA	DML	DMA	Total
Comportement approprié de l'étudiant				
. Renforce positivement	3	3	26	32
Moyenne par classe	0.1	0.3	2.2	0.8
Comportement déviant de l'étudiant				
. Rappel à l'ordre	264	307	118	689
. Ignore le comportement déviant	138	20	43	201
Total	402	327	163	890
Moyenne par classe	22.3	27.3	13.6	21.2

statistique devient plus représentative. Ainsi, il peut être dégagé que le professeur réagit plus souvent aux comportements déviants des DML (27.3) lorsque comparés aux MSA et aux DMA.

Le tableau 26 regroupe les fréquences d'apparition des catégories de comportements d'action du professeur, pour chacune et pour l'ensemble des populations. Il est à noter que ces comportements d'action se distribuent sous deux groupements d'actions, soit celles en rapport avec l'enseignement ou soit celles sans rapport avec l'enseignement.

Il peut être observé à la lecture de ce tableau que les fréquences sont peu élevées pour le groupement d'actions sans rapport avec l'enseignement. Cette observation s'applique à toutes les populations, bien que ces fréquences soient un peu plus élevées chez les MSA (31).

Concernant les actions du professeur en rapport avec l'enseignement, les fréquences les plus élevées correspondent à la catégorie "organise" (2550). Viennent ensuite, en ordre décroissant, les catégories "stimule" (1119), "enseigne" (710) et "règlemente" (492).

Une observation importante se dégage dans la comparaison des différences entre les populations. Le total des fréquences est plus élevé chez les DMA (2208) comparativement aux MSA (1241) et aux DML (1422). En ce qui concerne les DMA, cette différence indique que les professeurs réalisent vis-à-vis cette population

Tableau 26

Fréquences d'apparition des catégories de comportements du professeur pour chacune et pour l'ensemble des populations

Actions du professeur	MSA	DML	DMA	Total
En rapport avec l'enseignement				
. Enseigne	240	166	304	710
. Stimule	231	243	645	1119
. Organise	687	944	919	2550
. Règlemente	83	69	340	492
Total	1241	1422	2208	4871
Moyenne par classe	68.9	118.5	184.0	116.0
Sans rapport avec l'enseignement				
. Parle d'autre chose	31	10	14	55
Moyenne par classe	1.7	0.8	1.2	1.3

beaucoup plus de comportements d'actions, que leurs confrères vis-à-vis les deux autres populations. Les moyennes par classe confirment cette différence. De ces comportements d'actions, il peut être déduit que cette différence provient surtout des catégories "stimule" (645) et "règlemente" (340).

En dernier lieu, il semble que chez les DML il y ait moins d'enseignement (166) que chez les MSA (240) et les DMA (304) et que chez les MSA il y ait moins d'organisation (687) que chez les DML (944) et les DMA (919).

4.0 DISCUSSION DES RESULTATS

La discussion des résultats est présentée en fonction des diverses questions et hypothèses soulevées au début de l'étude. Elle se fera en suivant l'ordre établi dans la présentation des données.

Les résultats de chaque étude seront interprétés indépendamment. Ainsi aucune discussion inter-études ne sera abordée.

Les propos de cette section de l'étude ont pour but d'expliquer les résultats obtenus à la lumière du présent contexte. Il est envisagé de faire ressortir les tendances observées de la façon la plus concrète et palpable possible.

4.1 Les interventions professionnelles

La première question identifiée était la suivante: "Quels sont les types d'interventions à caractère professionnel employés par le professeur dans ses interventions auprès des élèves?"

Pour répondre à cette question il faut en premier lieu se référer au tableau 6 et se remémorer l'importance à accorder à l'aspect "management" de l'environnement (catégories 1, 3, 12, 13, 15, 16) et observation de l'activité motrice.

Pour l'ensemble des populations MSA, DML et DMA, les deux grands types d'interventions "management" de l'environnement et observation de l'activité motrice attirent notre attention d'une manière particulière. En ce qui touche l'aspect "management", plus du tiers des fréquences totales observées se retrouvent dans cette catégorie. Cette grande concentration d'interventions laisse entendre que les enseignants ont souvent dû intervenir pour structurer ou pour restructurer la démarche de leur classe. Il se pourrait que cela soit dû à un manque de planification pédagogique, ou encore à un leadership vascillant de la part de l'enseignant. Il faudrait possiblement viser une réduction de fréquences de ce type d'intervention au profit de celles portant sur l'enseignement plus actif. De plus, une planification plus ordonnée permettrait de prévoir les accrocs à la procédure et ainsi de pallier aux lacunes provenant de l'organisation pédagogique de la classe.

La catégorie "observer l'exécution des activités motrices" apparaît assez importante pour s'y attarder quelque peu. Bien que les fréquences de ce type d'intervention ne représentent que 13.3 de l'ensemble des fréquences, ce pourcentage dévoile quand même

l'importance accordée à l'exécution de l'activité motrice demandée sous la surveillance du professeur. Cependant, une trop grande fréquence d'apparition de ce type d'intervention incite à penser que le professeur n'utiliserait pas suffisamment son rôle de motivateur, correcteur et enseignant. Le temps de classe occupé par cette catégorie viendra appuyer ces propos.

Le relevé des différences entre les diverses populations formant l'échantillon à ce sujet permet de constater que les professeurs du groupe DML ont émis plus d'interventions par leçon que ceux du groupe DMA et surtout ceux du groupe MSA. La faible fréquence (4518 pour 18 classes) des interventions pour les groupes MSA provient du type d'enseignement donné à ces groupes. L'approche pédagogique de ces professeurs pourrait être décrite en soulignant l'existence d'une programmation très souple tirant sur le "laisser-faire". De ceci découle une attitude pédagogique très permissive. Par contre en ce qui concerne les deux autres populations, les interventions du professeur s'inspiraient un peu plus de la façon traditionnelle d'enseigner.

Ces observations se confirment au tableau 6 dans la comparaison des catégories (2, 4, 8) touchant l'enseignement actif. Il apparaît alors une moyenne de fréquence par classe qui est très inférieure pour les MSA, lorsque comparés aux deux autres populations (MSA, $\bar{x}$ 53; DML, $\bar{x}$ 89; DMA, $\bar{x}$ 81). Concernant la catégorie 9 "observer l'activité motrice", elle n'indique pas de différence entre les populations (MSA, $\bar{x}$ 42; DML, $\bar{x}$ 43; DMA, $\bar{x}$ 37).

A partir de ce qui précède, il est donc possible de répondre à la question formulée au début de cette section en se référant au nombre élevé de fréquences des interventions reliées au "management" de la classe et en se basant sur la catégorie "observer l'exécution des activités motrices". S'ajoutent également à cela les différences observées aux niveaux des populations en ce qui concerne le nombre peu élevé de fréquences d'interventions chez les MSA, principalement au niveau de l'enseignement actif.

La deuxième question traitant des interventions professionnelles se lisait comme suit: "Quelle est la proportion du temps total de la leçon accordée aux divers types d'interventions préalablement retenus?"

Pour les fins de cette discussion, les tableaux 5 et 7 ainsi que la figure 4 seront pris en considération. La répartition du temps de classe pour l'ensemble des sujets laisse voir que près du tiers du temps est alloué au "management" de la classe. Ceci vient confirmer les propos tenus plus tôt à savoir que les interventions des professeurs semblent se diriger vers une restructuration de leur environnement. Cette orientation prise par le professeur a comme conséquences de limiter à 21.2% le temps disponible consacré à l'enseignement actif. Il semblerait souhaitable d'allouer une plus grande partie du temps de classe à l'enseignement actif. Cette dernière grande catégorie apparaît comme contenant les éléments les plus susceptibles d'aider à l'apprentissage des élèves.

Il a été également observé que près de 20% du temps est consacré à l'observation de la tâche motrice. Cette catégorie devrait indiquer le temps où le professeur s'affaire à regarder l'exécution de la tâche demandée à ses élèves; or, un tel pourcentage de temps alloué, sensiblement égal à celui de l'enseignement actif, semble trop élevé. L'étudiant est ainsi laissé sans intervention du professeur pour près de la moitié du temps consacré à l'apprentissage proprement dit. En effet, si les catégories "enseignement actif" et "observation" constituent le temps alloué à l'apprentissage de la tâche, la répartition du temps entre ces deux catégories se fait d'une manière presqu'égale.

Il sera intéressant maintenant de vérifier auprès de chaque population si les tendances générales observées se confirment pour chacune d'elles.

En premier lieu, il est convenu que la répartition du temps occupé par les grandes catégories "enseignement actif", "observation" et "management" suivent les mêmes tendances que celles observées pour l'ensemble de l'échantillon. Par contre, un pourcentage relativement plus élevé est remarqué chez les MSA (24.5%) pour les interventions d'observation, lorsque comparé avec les deux autres populations (DML, 16.1%; DMA, 14.3%). Ce pourcentage s'explique par le type d'enseignement pratiqué auprès de cette population. La pédagogie non directive adoptée par les professeurs oblige ces derniers à observer plus longtemps les actions de leurs élèves.

La catégorie "management" occupe chez les DML 38.4% du temps de classe, ce qui est supérieur aux deux autres populations (MSA, 31.3%; DMA, 28.1%). Les professeurs auprès des DML ont eu à faire face à de nombreux problèmes d'organisation et leurs élèves étaient assez souvent indisciplinés.

Au niveau de l'enseignement actif, les professeurs oeuvrant auprès des MSA révèlent un pourcentage assez bas de 15.3% en ce qui concerne le temps consacré aux interventions particulières à cette catégorie. Les enseignants auprès des MSA utilisent fort peu de temps de classe pour l'enseignement des activités motrices. Une programmation plus stricte et une préparation plus adéquate devraient augmenter le pourcentage de temps alloué à l'enseignement actif.

Il se dégage donc que près du tiers du temps est alloué au "management" de la classe et qu'environ 50% du temps est consacré, d'une part, à l'enseignement actif, et, d'autre part, à l'observation de l'activité motrice.

Les tableaux 8, 9, 10, 11 et 12 viennent préciser comment ces interventions sont utilisées. Au niveau des modes d'intervention, l'ensemble des professeurs utilisent majoritairement la parole comme moce d'intervention (55.6%), ils écoutent et observent pour un autre 29.4%. En se basant sur ces données, il semble que ces professeurs empruntent les mêmes sentiers que ceux habituellement choisis par tout professeur.

Aussi pour chaque intervention les professeurs choisissent un seul mode d'intervention (68.9%, tableau 9) ce qui n'est pas de nature à varier les stimuli.

Enfin, les professeurs destinent leurs interventions plus vers l'individu que vers le groupe. Plus de 50% des interventions sont dirigées vers un individu, chez les DML et les MSA (tableau 11). Ce type d'enseignement personnalisé devrait être étudié plus en profondeur pour voir l'impact d'une telle façon d'agir. Il est observé par contre une tendance à l'inverse chez les DMA, alors que plus de 48% des interventions sont dirigées au groupe. Encore ici, la tendance à diriger les interventions au groupe plutôt qu'à l'individu demanderait une étude plus poussée visant à vérifier l'impact de telles procédures face à l'action des élèves. Est-ce dû à la quantité d'étudiants par groupe? Etant donné que les étudiants des classes de MSA et de DML étaient un peu moins nombreux.

4.2 Le temps de pratique active

La deuxième partie de l'étude soulevait les deux hypothèses suivantes: (a) la période où les élèves sont en situation d'éducation physique correspond à un temps de pratique active qui est supérieur à la période où les élèves sont hors de la situation d'éducation physique; (b) la période pendant laquelle l'élève est engagé correspond à un temps de pratique active qui est supérieur à la période où l'élève est non-engagé.

La première hypothèse soulevée sera discutée en premier lieu. Le tableau 13 indique que près de 75% du temps de classe est alloué à des situations en éducation physique par rapport à 23% à des situations hors éducation physique. Ce dernier résultat s'explique en consultant le tableau 15. Il apparaît que pour 11.24% du temps l'ensemble des étudiants attendent, et que pour un autre 10.99% ils s'organisent ou sont en voie de le faire. Une telle répartition du temps horaire semble satisfaisante. En effet, lorsqu'un professeur réussit à occuper plus de 75% du temps de classe par des situations d'éducation physique, il demeure que ce temps s'avère utilisé d'une manière satisfaisante. Cependant ces résultats pourraient être tendacieux si l'on ne tient pas compte du type d'enseignement pratiqué chez la population des MSA. En ce qui concerne cette partie de l'échantillon tous les jeux individuels tolérés par le professeur furent acceptés comme faisant partie de la situation en éducation physique. A titre d'exemple, lorsque des élèves réalisaient hors de tout doute des activités différentes les unes des autres, des situations considérées en éducation physique étaient cotées. De cela il découle que les résultats observés expriment des résultats maxima. De plus, si un programme mieux structuré avait servi de référence les résultats obtenus seraient sensiblement différents.

Cependant, les résultats observés pour les deux autres populations reflètent la situation observée et prévisible dans un contexte

normal d'éducation physique scolaire. Ainsi lors de l'étude, tant chez les DML que chez les DMA, l'enseignement dispensé ressemblait en plusieurs points à l'enseignement normalement observé en contexte scolaire dit normal.

Enfin, un dernier 11.24% du temps de classe est réparti en attente et est perdu pour la classe entière. Cette perte de temps trop considérable pourrait être récupérée par une planification et une organisation pédagogique plus adéquate.

Ce qui précède permet de conclure que la première hypothèse tend à se vérifier. En effet, le pourcentage élevé du temps qui est consacré à des situations en éducation physique en fait foi. Il faut par contre ajouter que même si l'hypothèse avancée tend à se vérifier, il reste souhaitable de viser dorénavant une augmentation du temps de classe consacré à des situations en éducation physique.

La deuxième hypothèse voulait vérifier l'engagement de l'élève dans la pratique active de l'activité motrice.

Le tableau 14 a déjà indiqué que pour 32.16% du temps de classe les élèves étaient inactifs et que pour 44.44% ils étaient actifs. Le pourcentage de temps de classe correspondant à 32.16% de non-engagés est élevé. Ceci semble dû à une planification qui vise surtout la participation de l'individu plutôt que celle d'un groupe entier. Il est laissé beaucoup de temps libre à l'élève. Aussi, comme dans la discussion de la première hypothèse, ces résultats

sont à leur maximum vu le type d'activités considéré comme faisant partie des situations en éducation physique. Cette remarque vaut surtout pour les classes de MSA.

Au tableau 14, l'engagement des élèves est réparti en trois sous-catégories: moteur, indirect et cognitif. Les résultats informent que pour 24% du temps l'individu est engagé moteur, pour 11.29% il est engagé cognitif et pour 9.15% il est engagé indirect. Cette observation montre que les élèves observés pratiquent l'activité motrice durant 24% de leur cours et qu'ils attendent, écoutent, se préparent ou font autre chose durant 76% du temps. Des résultats similaires furent observés chez des populations dites normales. Il est tout de même alarmant de constater que seul le quart de temps de classe est occupé par la pratique de l'activité motrice et encore ici les remarques soulevées pour les MSA s'appliquent.

Le type d'activité choisi n'aurait pas pu influencer les résultats obtenus. Il s'agit plutôt d'une stratégie pédagogique inconsciente du phénomène de la non-utilisation du temps de classe.

Si une amélioration à ce sujet était visée, voici les éléments dont il faudrait tenir compte: premièrement, il faudrait viser à éliminer toutes les phases d'attente générale de la classe (11.24 du temps de classe); deuxièmement, voir à diminuer par un meilleur ordre pédagogique les périodes où les élèves sont non-engagés et en attente (20.24% du temps de classe) et troisièmement, chercher

à réduire la période où l'élève est engagé cognitif, c'est-à-dire, où le professeur parle (au moins le tiers du temps y est actuellement consacré). De cette façon, il serait alors possible de récupérer près de 36% du temps de classe. Si ce pourcentage s'ajoutait au 24% déjà en place, au moins 60% du temps de classe serait alloué à la pratique active de l'activité motrice.

En conclusion, la deuxième hypothèse visant à vérifier la prédominance de temps où l'élève est considéré engagé par opposition au temps où il est considéré non-engagé ne se vérifie donc que partiellement.

D'une part, le temps total où l'élève est engagé est supérieur au temps où il n'est pas engagé; d'autre part, le temps de pratique active devrait correspondre au temps où l'élève est engagé moteur. De cette façon, l'hypothèse posée ne tendrait plus à se vérifier puisque seulement un quart du temps disponible serait alloué aux situations où l'élève est engagé moteur.

4.3 Le climat psycho-social

Cette dernière section de l'étude globale sera discutée à la lumière des deux dernières hypothèses énoncées antérieurement. Il faut mentionner, dès cet instant, que les discussions qui suivront se veulent indicatives étant donné que cette section de l'étude globale était plutôt exploratoire. Cette exploration apporte quand même certains résultats convaincants sur certains points. Quelques tendances observées précédemment seront de nouveau identifiées dans cette section.

La première hypothèse de départ de l'étude fera l'objet d'une première discussion. Le climat psycho-social est déterminé par des réactions du professeur qui sont basées davantage sur des événements de faute ou de comportement déviant plutôt que sur des événements de succès ou de comportement adéquat, et ce, tel qu'observé chez un ou chez plusieurs élèves.

En abordant la discussion de ce sujet, il faut référer au tableau 23 qui a déjà indiqué l'existence de la prédominance des comportements d'actions du professeur par rapport à ses comportements de réactions. Cette constatation vient diminuer, de prime abord, l'importance de l'influence du professeur sur le climat psycho-social des comportements de réactions tels qu'énoncés dans l'hypothèse de recherche. En effet, plus de la moitié des comportements (56%) s'identifient à des actions du professeur (cet aspect sera abordé dans la deuxième partie de cette discussion). Toutefois, compte tenu de cette limitation il est à noter que les professeurs réagissent plus au succès qu'à la faute et plus au comportement déviant qu'au comportement adéquat. Cette tendance s'observe chez toutes les populations.

La comparaison faute/succès s'éclaircit au tableau 24. En effet, le nombre de fréquences à la catégorie "renforce positivement" est fort élevé, lorsque comparé aux catégories "faute enseigne" et "faute critique". Ces résultats découlent probablement du faible taux de difficulté de la tâche demandée. En effet, dans la plupart

des cas, le taux de succès était fort élevé et le professeur pouvait distribuer à loisir les renforcements. Par contre, rien n'indique que cette même tendance se poursuivrait si la programmation était modifiée en fonction d'un contenu plus strict.

Il est aussi intéressant de noter que la majorité des fautes de l'élève sont suivies d'une réaction qu'on pourrait qualifier de positive. La raison est que dans la majorité des cas cette faute est suivie d'un enseignement du professeur.

Bien que soient observées sensiblement les mêmes tendances chez toutes les populations, il faut tout de même noter la faible moyenne correspondant aux fréquences des réactions face aux succès et aux fautes des élèves de la population MSA. Telle que mentionnée antérieurement dans la discussion, la pédagogie non directive, se prête peu à de nombreuses interventions du professeur. Par contre, même dans ce cadre pédagogique, les populations de mésadaptés socio-affectifs profiteraient d'un accroissement de la présence effective du professeur dans sa classe. Cette présence pourrait se manifester par une plus grande attention accordée au comportement des élèves et par une réaction positive plus fréquente donnée à ces comportements.

La comparaison des comportements adéquats et des comportements déviants met en lumière l'apparence évidente de l'élève déviant par rapport à l'élève qui suit les règles de conduite. Ici, toutes les populations se ressemblent. Traditionnellement, le professeur a

toujours eu tendance à réprimer la déviance et à passer sous silence les comportements adéquats. La même constatation se vérifie à l'intérieur de la présente étude. Toutefois, il est à souligner que cette pratique plus que centenaire met en lumière une conduite répréhensible et laisse passer sous silence la conduite correcte. Un plus grand équilibre des réactions de professeur dans ce domaine est à souhaiter.

En conclusion, l'hypothèse qui voulait que le climat psycho-social de la classe soit dépendant des réactions du professeur aux fautes et aux comportements déviants des élèves se vérifie pour une seule des deux composantes.

La deuxième hypotyèse de cette étude avançait que le climat psycho-social de la classe est déterminé par des actions du professeur relevant davantage de situations qui sont reliées à l'enseignement donné plutôt qu'à des situations qui ne sont pas reliées à l'enseignement donné.

A ce sujet, le tableau 26 est très précis et l'hypothèse posée se vérifie clairement. En effet, les actions du professeur occupent 56% des fréquences de l'ensemble de ses comportements. De cet ensemble, presque la totalité des actions sont reliées à l'enseignement d'une manière générale. Ceci se vérifie pour toutes les populations.

Ce haut niveau d'actions indique sûrement la place relative qu'occupe le professeur dans sa classe. Il indique aussi le

leadership qu'il y imprime. Il peut aussi indiquer qu'il fait relativement moins de cas de la participation étudiante car, si tel était le cas, un plus grand nombre de fréquences de réactions à ces conduites d'élèves aurait dû être noté.

La remarque faite au sujet de la relative faiblesse des fréquences des réactions aux conduites des élèves MSA vaut également au niveau des actions des professeurs auprès de ces groupes.

Un fait à remarquer est la très haute fréquence de l'action "organise" par rapport à l'action "enseigne" et à l'action "stimule". Si la catégorie "règlemente" est considérée comme une forme de mise en place d'organisation, près des trois quarts des actions du professeur sont comptabilisées aux endroits où il tente d'organiser ou de réorganiser; ce fait est encore plus frappant au niveau des DML. Telle que notée à deux reprises précédemment, encore ici une amélioration de la planification pédagogique est à envisager. Une proportion aussi forte de comportements d'organisation semble difficile à justifier. Dans le cas où l'objet d'étude aurait été plus structuré au niveau des MSA, il aurait fallu s'attendre à trouver une augmentation de ces comportements d'organisation.

Il serait souhaitable que la fréquence d'apparition de ces comportements soit réduite. Cela pourrait se réaliser par une augmentation de la simplicité, de la clarté et de la précision des consignes organisationnelles. De plus, il serait opportun, d'une

part, d'augmenter la fréquence des actions "enseigne" et "motive" et, d'autre part, de voir apparaître plus de réactions positives au succès et à la bonne conduite des élèves.

De ce qui précède, il peut être conclu que la deuxième hypothèse se vérifie, mais avec la réserve que ce n'est que l'aspect organisation qui contribue d'une manière tangible à cette vérification.

La discussion des trois études qui a fait l'objet de la présente recherche avait comme seul but de définir la raison d'être des résultats obtenus. Certes, plusieurs autres interprétations et discussions secondaires pourraient être ajoutées. Cependant, l'essentiel de la discussion qui fut basée sur les questions et hypothèses envisagées au départ de la recherche a été largement abordé. En effet, les propos tenus le furent à l'intérieur du cadre théorique établi par la recherche et n'ont pas voulu s'orienter vers une analyse comparative entre les trois études. Une telle préoccupation n'était pas l'objet de la présente recherche. Libre à d'autres chercheurs d'établir de tels liens et d'en discuter les résultats.

CONCLUSION ET RECOMMANDATIONS

L'étude en trois volets qui fut réalisée dans le cadre du présent projet de recherche vise essentiellement l'amélioration de la qualité pédagogique des cours d'éducation physique offerts aux élèves du secteur adaptation scolaire. Cette étude a mis en lumière les caractéristiques principales de ces cours et a permis de distinguer les différences existantes entre les trois populations choisies (MSA, DML, DMA).

La discussion et l'interprétation des résultats obtenus pour chacun des trois volets de l'étude ont permis d'isoler différentes facettes de l'enseignement susceptibles d'être améliorées. Comme ces résultats pourraient intéresser plusieurs intervenants dans le milieu, il semble approprié de formuler les recommandations suivantes.

Recommandation 1

Communiquer les principaux résultats obtenus aux intervenants oeuvrant auprès des mêmes catégories d'élèves que celles retenues pour l'étude.

Cette première étape devrait s'effectuer dans les meilleurs délais afin de permettre aux professeurs d'apporter rapidement les améliorations souhaitables aux situations observées dans l'étude.

La première partie de l'étude a mis en évidence la concentration des interventions professionnelles des professeurs en deux

grandes catégories: "observe l'activité motrice" et "organise". Ces deux catégories constituent la plus grande partie du temps consacrée à l'enseignement. Il s'avère souhaitable d'avoir une meilleure utilisation des éléments de "l'enseignement actif". En informant les professeurs de l'importance de cet élément, ils seraient peut-être plus en mesure de modifier leurs interventions professsionnelles.

Recommandation 2

Suggérer des moyens pédagogiques aux professeurs afin d'améliorer et de diversifier leurs interventions professionnelles.

Cette amélioration dans le choix et dans la qualité des interventions professionnelles devrait se répercuter, d'une façon indirecte, sur le temps de pratique active de l'élève.

La présente étude a soulevé le faible taux de pratique active des élèves par opposition au pourcentage de temps alloué à l'organisation et à l'attente. Plusieurs suggestions ont été apportées pour pallier à ces lacunes. Parmi celles-ci, l'amélioration de la structure des interventions pédagogiques occupait une place prépondérante. La carence observée a amené une baisse considérable chez les élèves du temps de pratique active de l'activité physique. Etant donné que ce temps de pratique active peut avoir une forte influence sur le taux d'apprentissage des élèves, la recommandation suivante est formulée.

Recommandation 3

Suggérer aux professeurs impliqués de modifier la structure pédagogique de leurs cours afin d'augmenter chez les élèves le temps de pratique active de l'activité physique.

La troisième partie de l'étude, qui se voulait exploratoire, a quand même souligné une réalité scolaire importante. En effet il a été observé une absence de réactions positives du professeur face aux comportements adéquats des élèves. Cette constatation s'inscrit dans l'approche traditionnelle de la discipline scolaire. Compte tenu, premièrement, du type de population visée par l'étude et, deuxièmement, de l'effet positif du renforcement fourni par le professeur, la recommandation suivante est formulée.

Recommandation 4

Suggérer aux professeurs impliqués d'être plus attentifs aux comportements adéquats de leurs élèves et d'y réagir positivement en employant le renforcement approprié.

Les trois recommandations précédentes visaient des aspects particuliers de l'acte pédagogique du professeur. Cet acte se doit de véhiculer un contenu approprié face au besoin de l'enfant québécois, qu'il soit identifié ou non à des groupes de MSA, DML ou DMA. Le Ministère de l'Education du Québec vient de publier le programme d'éducation physique à suivre pour le primaire et devrait le faire sous peu pour le secondaire. Etant donné l'intégration visée

des élèves du secteur adaptation scolaire au secteur régulier de fonctionnement, et la mise de l'avant des mêmes objectifs pour tous les élèves québécois à l'intérieur du programme d'éducation physique élaboré, la recommandation suivante est apportée.

Recommandation 5

Suggérer aux autorités compétentes de la Commission scolaire la mise en place d'un programme d'éducation physique s'inspirant très étroitement du programme d'éducation physique élaboré par le Ministère de l'Education du Québec pour le primaire, et du programme en voie de réalisation pour le secondaire.

La mise en place d'un programme mieux structuré et mieux adapté nécessite un effort d'amélioration de la qualité du milieu pédagogique. Une telle amélioration serait à tout le moins susceptible de ne pas entraver le déroulement de départ du cours d'éducation physique. Ainsi, en ce qui concerne les équipements lourds et légers, ils devraient faciliter la tâche du professeur et être des plus sécuritaires pour l'élève, ils devraient également être une source de motivation chez l'élève conduisant à un taux plus élevé de pratique active de l'activité physique. Dans cette ligne de pensée, les équipements utilisés actuellement dans certains milieux scolaires laissent à désirer, et ce, tant du point de vue sécuritaire que du point de vue attrait pour les élèves. Ainsi, un nouveau programme devrait profiter de conditions matérielles plus adéquates afin d'en assurer le plus haut taux de qualité possible.

Recommandation 6

S'assurer que le nouveau programme qui sera utilisé sera le mieux adapté possible aux besoins de l'enfant, et ce, dans un milieu physique à la fois sécuritaire et motivant.

Enfin, l'application des précédentes recommandations demande surtout de la part du corps professoral une compétence mûrie par les années d'expérience dans l'enseignement à ces populations. Une grande mobilité du personnel enseignant a été notée au cours des dernières années, ceci étant dû aux conjonctures économiques, démographiques et aux relations de travail. Conséquemment, une instabilité au niveau du corps professoral met en péril l'application d'un plan d'amélioration de la qualité pédagogique surtout lorsque les professeurs affectés aux populations visées n'ont pas acquis les compétences, soit par leurs études ou soit par leurs expériences passées. Les nouvelles affectations observées à chaque début d'années scolaires perpétuent un recommencement perpétuel, mouvement de rotation des enseignants qui handicape grandement la qualité de la pédagogie requise, et ce, avec encore plus d'acuité en ce qui concerne le secteur adaptation scolaire.

Recommandation 7

S'assurer que les professeurs affectés à l'enseignement de l'éducation physique aux populations identifiées dans l'étude possèdent les compétences requises et assurent par leur stabilité la continuité requise à l'intérieur des programmes mis de l'avant.

Toutes les recommandations précédentes visent l'amélioration de la qualité de l'enseignement de l'éducation physique. Afin de compléter la démarche entreprise par ce projet, il serait peut-être également souhaitable d'explorer d'autres aspects de la réalité scolaire qui ne sont pas directement touchés par le présent projet de recherche. Cela permettrait d'ajouter des éléments susceptibles de favoriser une meilleure compréhension de la pédagogie de l'éducation physique et d'offrir une plus juste appréciation de certains phénomènes non encore explorés systématiquement. En effet, il apparaît important de décrire et d'analyser systématiquement le comportement de l'élève à l'aide d'instruments d'analyse spécifiques à cette fin. Les résultats d'une pareille étude pourraient faciliter l'étude du domaine de l'action effective des élèves durant le temps de classe.

Recommandation 8

Poursuivre l'étude entreprise en analysant les actions des élèves lors des cours d'éducation physique.

Une fois cette étude réalisée, une batterie d'instruments serait alors disponible pour des investigations futures. La présente étude a déjà mis en lumière la nécessité de la mise en place d'un programme plus structuré et mieux adapté aux besoins de l'enfant; une recommandation a été faite à ce sujet. Si une telle recommandation était appliquée il en résulterait des modifications qui

seraient avantageuses de connaître. La connaissance des résultats des modifications apportées tant par les professeurs que par les autorités compétentes pourrait indiquer si le chemin déjà parcouru s'oriente dans la bonne direction. De cette façon, les ajustements nécessaires pourraient être apportés d'une façon efficace. C'est pourquoi après l'implantation du nouveau programme suggéré par le Minsitère de l'Education, il faudrait appliquer la recommandation suivante.

Recommandation 9

A la suite de la mise en place d'un programme structuré, procéder à une étude complète des influences de ce nouvel élément sur la pédagogie utilisée.

Dans l'application du nouveau programme, des éléments de pédagogie devront être modifiés. Afin d'y donner suite le plus efficacement possible, il faut mettre de l'avant une stratégie de modification des comportements des enseignants et des élèves. La recherche à ce sujet en est à ses débuts. Il faudrait donc procéder à une première expérimentation afin de mettre au point une stratégie d'intervention auprès des professeurs. Ce qui amène la recommandation suivante.

Recommandation 10

Procéder à l'expérimentation de nouvelles procédures pédagogiques qui favoriseraient l'atteinte des objectifs du programme adapté.

En adoptant un programme qui s'inspire de celui du Ministère de l'Education et qui s'adresse en premier lieu aux populations dites normales, et, en plus, si l'on vise une intégration des populations dites spéciales à l'intérieur du cheminement régulier de l'école, il faut se préoccuper des différences qui pourraient exister entre les deux types de populations dans leur cheminement respectif à l'intérieur d'un même programme d'éducation physique. A cette fin, une étude comparative pourrait être entreprise.

Recommandation 11

Réaliser une étude comparative entre les populations dites régulières et spéciales en ce qui concerne les actions des professeurs et des élèves et les résultats obtenus par l'implantation du nouveau programme.

A la lumière d'une étude semblable, il serait facile de déceler les avantages et les désavantages du programme utilisé, d'y reconnaître les actions appropriées des professeurs et des élèves et de suggérer les modifications à apporter. Bien qu'il soit difficile de remettre en cause le contenu du programme d'éducation physique élaboré par le Ministère, il est cependant facile d'envisager une action au niveau du corps professoral qui permettrait d'améliorer la qualité de leur enseignement en tenant compte des objectifs suggérés par le programme. Pour en arriver à une action efficace auprès des professeurs il faudrait posséder les connaissances

et les instruments indispensables à une intervention efficace. Ces connaissances et instruments se retrouvent à l'intérieur des recommandations précédentes. A la suite de la réalisation de ces différentes études il pourrait être envisagé de rendre disponible un mécanisme de perfectionnement des maîtres. Ce qui amène la recommandation suivante.

Recommandation 12

A la suite des résultats des études effectuées, mettre en place un mécanisme de recyclage pédagogique pour les professeurs afin de leur transmettre des éléments leur permettant de modifier et d'améliorer l'enseignement de l'éducation physique auprès des élèves.

Certes le cheminement proposé demande des investissements notables. Par contre la qualité de l'enseignement dispensé aux élèves requiert un ajustement significatif, et ce, tel que démontré par les résultats de la présente étude. Cette dernière constitue le premier jalon d'un ensemble de projets de recherche en éducation physique qui pourraient déboucher sur des résultats intéressants à la fois pour le professeur et pour les élèves.

Les résultats de cette recherche ont fait ressortir assez clairement certaines qualités de l'enseignement actuel, par contre des carences majeures furent aussi décelées. Il s'agit maintenant d'y remédier en continuant les actions correctrices entreprises. Ce

processus d'amélioration de l'enseignement doit s'inscrire dans un cheminement logique éprouvé par une recherche approfondie, d'une part, des causes et origines des carences, et d'autre part, des moyens mis de l'avant pour une amélioration de la situation.

L'éducation physique scolaire constitue un élément important du curriculum scolaire puisqu'on la retrouve comme matière obligatoire à tous les niveaux d'enseignement. On doit donc se préoccuper d'une façon spéciale de la qualité de l'enseignement offert à tous les élèves sans distinction de leur niveau d'habileté.

BIBLIOGRAPHIE

Anderson, W.G. Teacher behavior in physical education classes. Part 1: Development of a descriptive system. Unpublished paper, Teacher College, Columbia, 1974.

Barrette, G.T. A descriptive analysis of teacher behavior in physical education. Unpublished doctoral dissertation, Teachers College, Columbia University, 1977.

Borg, W. Time and school learning. BTES Newsletter, March 1979.

Freedman, M. Follow-up of physical education graduates from a teacher preparation program: A descriptive analysis. Unpublished doctoral dissertation, Ohio State University, 1978.

Marliave, R., Fisher, C., & Dishaw, M. Academic learning time and student achievement in the A-B period. Technical note V-2a, 1978.

Quarterman, J. A descriptive analysis of physical education teaching in the elementary school. Unpublished doctoral dissertation, Ohio State University, 1977.

Siedentop, D., Birdwell, D., & Metzler, M. A process approach to measuring teaching effectiveness in physical education. Ohio State University, 1979.

Smith, R.E., & Smoll. F.L. Sport and the child conceptual and research perrspectives. In F.L. Smoll & R.E. Smith (Eds.), Psychological perspectives in youth sports. Washington: Hemisphere Publishing, 1978.

Smith, R.E., Smoll, F.L., & Curtis, B. Coaching behaviors in little league baseball. In F.L. Smoll & R.E. Smith (Eds.), Psychological perspective in youth sports. Washington: Hemisphere Publishing, 1978.

Smith, R.E., Smoll, F.L., & Hunt, E. A system for the behavioral assessment of athletic coaches. Research Quaterly, 1977, 48(2).

Smoll, F.L., Smith, R.E., & Curtis, B. Coaching roles and relationships in youth sports guide for coaches and parents (J.R. Thomas. Ed.). The Manufacturers Life Insurance Company at the National Association for Sport and Physical Education, Washington D.C., 1977.

Stewart, M. A descriptive analysis of teaching behavior and its relationship to presage and context variables. Unpublished doctoral dissertation, Ohio State University, 1977.

SOMMAIRE DU PROJET

Les trois buts de cette recherche sur la qualité de l'intervention en éducation physique auprès des élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage sont les suivants: (a) analyser de secondes en secondes le comportement du professeur lors de son enseignement afin de dégager le "portrait professionnel" dominant; (b) identifier le temps de pratique active que l'élève consacre à la tâche pendant une leçon; (c) faire ressortir les principaux éléments du climat psycho-social présents lors d'un cours d'éducation physique dans le gymnase.

A chacun des buts poursuivis correspond un instrument d'analyse spécifique. Le "Physical Education Teachers – Professional Functions" de W.C. Anderson a permis l'identification des interventions du professeur. Le temps de pratique active fut étudié à l'aide d'un instrument basé sur l'"Active Learning Time – Physical Education" de D. Siedentop et al. Le climat psycho-social fut analysé grâce à l'emploi du "Coaching Behavior Assessment System" de Smith, Smoll et Curtis.

Les sujets retenus pour étude étaient des élèves des niveaux primaire ou secondaire et faisaient partie de l'une ou l'autre des catégories suivantes: déficients mentaux légers, difficultés majeures d'apprentissage, ou mésadaptés socio-affectifs.

Le processus retenu pour la cueillette des données à l'aide des instruments sélectionnés comprenait les étapes suivantes:

entraînement des codeurs pour chaque instrument, vérification de la validité et de la fidélité intra-codeur et inter-codeurs, codage "in vivo" pour les aspects temps de pratique active et climat psycho-social. En ce qui concerne l'aspect "interventions du professeur", les leçons furent enregistrées sur bandes magnétoscopiques et codées par la suite.

Les résultats de l'analyse des données révèlent premièrement une grande utilisation par le professeur des interventions de type organisationnel et d'observation de la tâche motrice; deuxièmement, un taux plus élevé de temps de classe consacré aux situations considérées en éducation physique par rapport à celles où l'élève est considéré en activité physique, et troisièmement, l'étude indique que les professeurs réagissent plus au succès qu'à la faute de l'élève et davantage au comportement déviant qu'à la conduite souhaitée chez l'élève.

ANNEXE 1

Description et guide d'utilisation du système d'analyse des interventions professionnelles en éducation physique

(Anderson, W.G. & Barrette, G.T.)

TABLE DES MATIERES

Page

Définitions 123

Unité de comportement: unité d'intervention 124

Unité d'intervention 124
Règles de base 124

Catégorie intervention interactive 125

Définition 125
Règles de base 125

discours 126
écoute 126
exécution de la tâche 127
observation silencieuse 127
interventions simultanées – les priorités 127
incertitudes ou cas incertains 128
aides audio-visuelles 128
expressions idiosyncratiques 129
gestes non-verbaux 129

Règles distinguant l'enseignement préparatoire, simultané et le rappel du contenu 129

1. Organiser – exemples – règles à suivre 130
2. Se préparer à enseigner – exemples – règles à suivre . 131
3. Fournir de l'équipement ou préparer le milieu d'enseignement – exemples – règles à suivre 132
4. Enseignement simultané – exemples – règles à suivre .. 132
5. Arbitrage – exemples – règles à suivre 134
6. Parade – exemples – règles à suivre 135
7. Diriger des exercices – exemples – règles à suivre ... 135
8. Rappel du contenu – exemples – règles à suivre 136

TABLE DES MATIERES

		Page
9.	Observer l'exécution (la performance) d'activités motrices – règles à suivre	137
10.	Participer aux activités motrices – exemples – règles à suivre	137
11.	Autres modes d'interaction reliés à des activités motrices – exemples	137
12.	Administrer – exemples	138
13.	Etablir et mettre en force des codes de comportement – exemples – règles à suivre	138
14.	Autres interactions – exemple – règles à suivre	139
15.	S'occuper de l'équipement	139
16.	Autres comportements non-interactifs	139
17.	Audio/vidéo défectueux	140
18.	Absence du gymnase	140
Modes d'intervention		140
	Catégories	140
	Règles à suivre	141
	Limites	142
Destination de l'intervention		142
	Définition	142
	Catégories directionnelles	142
	Règles à suivre	143

Définitions

Les activités motrices sont celles considérées comme partie intégrante de l'éducation physique; elles correspondent généralement aux jeux individuels ou collectifs qui demandent peu d'organisation, aux jeux exigeant des règlements plus élaborés, aux sports, aux exercices, aux mouvements exploratoires et aux mouvements fondamentaux.

Doivent être exécutées pendant la leçon (enregistrée sur bande magnétoscopique) ou lors d'une leçon subséquente.

Permettent d'interagir dans le but de prendre une décision (en rapport avec l'intervention préalablement identifiée).

Fournissent de l'information permettant de rendre cette information (faits, concepts, idées, relations, etc.) disponible aux étudiants par l'intermédiaire d'un procédé, ou d'une combinaison de procédés, tels que: "établir un fait", "expliquer", "interpréter", "justifier", "définir", "solliciter", "répondre", "réagir" (voir Bellack, 1966).

L'équipement correspond aux objets physiques considérés normalement comme équipement d'éducation physique ou autres objets utilisés comme équipement dans un cours.

Les comportements interactifs sont ceux identifiés comme transmettant à quelqu'un ou recevant de quelqu'un des messages soit en parlant ou en écoutant, en écrivant, en démontrant, en signalant ou en aidant; soit en participant à l'accomplissement d'une tâche;

soit en observant le comportement des autres (c'est-à-dire, en utilisant un ou plusieurs modes de communication dans une catégorie).

Les comportements non-interactifs sont ceux caractérisés par l'absence de communication, l'absence d'observation ou de participation avec d'autres.

Unité de comportement : unité d'intervention

Unité d'intervention

C'est un segment du comportement du professeur orienté vers la réalisation d'une seule intervention interactive primaire — l'intervention primaire est la catégorie d'intervention qui décrit le mieux le but visé par le comportement du professeur à un moment donné.

Règles de base

1. Une nouvelle unité d'intervention commence au moment où est décelée une nouvelle intervention interactive primaire.

2. Toutes les pauses* entre les mots, les phrases et/ou les mouvements constituent une seule unité — en autant que les mots ou les actions qui accompagnent la pause servent à compléter la même intervention.

3. Les pauses qui surviennent entre les mots ou les actions qui servent à compléter des interventions différentes sont codées comme faisant partie de l'intervention précédente.

---

* La pause est une période d'une durée de moins de 5 secondes durant laquelle aucune intervention interactive discernable prend place, ou une période d'observation silencieuse d'une durée de moins de 5 secondes.

4. Les périodes de 5 secondes ou plus durant lesquelles il ne se produit pas d'intervention interactive sont codées comme étant des "intervalles non-interactifs" ou comme des intervalles que l'on ne peut pas discerner, "17 ou 18", "(15, 16)".

5. Conséquemment, l'unité d'intervention se termine au moment où: (a) commence une autre unité, ou (b) débute un intervalle non-interactif de 5 secondes, ou (c) commence un intervalle non-discernable de 5 secondes.

6. Les pauses continues de différentes sortes lorsque considérées globalement, dépassant 5 secondes, sont codées comme une unité qui correspond au comportement prédominant observé durant la période (c'est-à-dire: une observation silencieuse, un intervalle non-interactif ou un intervalle non-discernable).

Catégorie intervention interactive

Définition

La catégorie intervention interactive identifie le but du comportement* interactif du professeur.

Règles de base

Décrit le mieux. Pour identifier l'intervention primaire du comportement interactif du professeur, utilisez la catégorie qui décrit le mieux le but du comportement à un moment donné. Une intervention se poursuit jusqu'au moment où une nouvelle catégorie

---

* Comportement qui utilise un des processus interactifs identifiés dans la catégorie mode.

d'intervention interactive décrit mieux le but du comportement observé, ou jusqu'à ce que se présente un intervalle non-interactif ou non-discernable.

Discours

1. Quand le professeur parle, utilisez la catégorie d'intervention qui décrit le mieux le but du message transmis. Il y a une exception: quand le professeur s'adresse aux étudiants afin d'obtenir de l'information, utilisez la catégorie d'intervention qui décrit le mieux le but recherché par l'information sollicitée.

2. Quand le professeur s'adresse à un ou plusieurs élèves et leur demande d'utiliser une des interventions déjà identifiées, utilisez la catégorie d'intervention qui décrit le mieux les interventions employées par les élèves (utilisez l'intervention participation appropriée, "il partage" ou "il délègue", quand cela se produit).

S'il y a une exception: les catégories (3) observation et (4) participation ne sont pas utilisées dans ces cas. Elles s'appliquent seulement quand le professeur observe ou participe. De plus, les catégories non-interactives ne s'appliquent pas dans ces cas.

Ecoute. Lorsque le professeur écoute l'étudiant lors d'un dialogue*, utilisez la catégorie d'intervention qui décrit le mieux l'ensemble du dialogue.

---

* L'échange peut se produire comme suit: (a) l'échange débute lorsque l'étudiant s'adresse au professeur – le professeur répond; (b) l'échange débute lorsque le professeur s'adresse à l'étudiant – l'étudiant lui donne une réponse verbale.

Exécution de la tâche. Lorsque le professeur exécute une tâche motrice, utilisez la catégorie d'intervention qui décrit le mieux le but de la tâche.

Observation silencieuse

1. Il y a pause lorsque la période d'observation silencieuse dure moins que 5 secondes – vérifiez les règles de base sous le titre "unité de comportement".

2. Quand le professeur observe silencieusement l'étudiant qui exécute des habiletés motrices (pour une période de 5 secondes ou plus), utilisez la catégorie d'intervention "3" "observez l'exécution d'activités motrices".

3. Lorsque le professeur observe silencieusement l'étudiant (5 secondes ou plus) alors qu'il exécute une tâche (autre que celle qui consiste à exécuter des activités motrices) que le professeur a demandé à l'étudiant d'exécuter, utilisez l'intervention qui décrit le mieux le but visé par la demande du professeur.

4. Lorsque le professeur observe silencieusement les étudiants (5 secondes ou plus) sans qu'il y ait une relation avec 2. ou 3. ci-dessus, codez "autre intervention interactive" (7.3).

Interventions simultanées – les priorités. Il y a des situations durant lesquelles le comportement du professeur couvre simultanément plus d'une intervention interactive. Servez-vous de la règle suivante afin de vous aider à décider quelle intervention vous devez choisir: lorsque le comportement du professeur couvre

d'une façon simultanée: (a) une intervention en parlant et une autre en agissant ou en observant, utilisez l'intervention parler; (b) une intervention en écoutant et une autre en agissant ou en observant, utilisez l'intervention écouter; (c) une intervention en agissant et une autre en observant, utilisez l'interaction agir. (En conséquence, la priorité est la suivante: il parle – il écoute – il exécute – il fait – il observe).

Incertitudes ou cas incertains

1. Lorsque le comportement est clairement interactif, mais que l'intervention spécifique n'est pas claire, choisissez la meilleure catégorie interactive; lorsque le comportement est clairement non-interactif, choisissez la meilleure catégorie non-interactive. Utilisez le comportement non-discernable seulement quand vous ne pouvez pas préciser si le comportement du professeur est interactif ou non-interactif.

2. Lorsque le comportement interactif du professeur est interrompu avant que l'intervention comportementale ne soit évidente, il faut coder soit "autre interaction reliée aux activités motrices" (6) ou "autre interaction" (7.3).

3. Lorsque l'évidence amène à classifier l'événement dans une catégorie "autre" et que la catégorie est plus descriptive, codez-la dans la catégorie la plus descriptive.

Aides audio-visuelles. Lorsque le professeur utilise une aide audio-visuelle (ex., un enregistrement ou un film) afin de transmettre des messages continus aux étudiants, codez le début de l'emploi de l'aide d'après la sorte d'intervention que transmet l'aide; par la

suite ne tenez pas compte de l'intervention que l'aide transmet et codez le comportement interventionniste du professeur.

Quand le professeur utilise exclusivement les messages transmis par l'aide (et qu'il n'interagit pas d'une autre façon) codez "16 – autres intervalles non-interactifs".

Les expressions idiosyncratiques ou les mots qui ne servent qu'à "remplir un espace" et qui n'ont pas pour but de transmettre un message (tel que "O.K. maintenant ... Correct, etc." ne sont pas codées de façon indépendante. Au lieu d'agir ainsi, vous devez les considérer comme la continuité d'une unité.

Les gestes non-verbaux ne sont pas considérés comme des interventions qui doivent être codées.

Règles distinguant l'enseignement préparatoire, simultané et le rappel du contenu

Lorsque le professeur enseigne une activité motrice pendant que l'étudiant*-cible exécute** l'activité, on le code comme

---

* L'étudiant vers lequel le comportement du professeur s'adresse. (Quand le comportement du professeur s'adresse en même temps à plusieurs étudiants-cibles, le codage est fait en tenant compte de ce que fait la majorité des étudiants – c'est-à-dire, si le professeur parle à 7 étudiants-cibles et que 5 d'entre eux n'ont pas commencé à agir, que 2 ont commencé à exécuter l'habileté, codez préparer).

** Lorsque l'activité motrice est un jeu ou un match, l'étudiant-cible est considéré en action quand il fait partie de l'équipe et que le jeu ou le match est en cours. (C'est le cas du volley-ball. Le match est considéré en cours à partir du premier service effectué jusqu'au dernier point compté – y compris les intervalles normaux entre les services).
Lorsque l'activité motrice à exécuter est une habileté motrice ou une tâche (et non pas un jeu ou un match) l'étudiant-cible est considéré en action dans tous les cas où: (a) il exécute des mouvements qui sont normalement associés à l'habileté ou à la tâche; (b) il prend une position corporelle rigide qui est normalement associée à l'habileté ou à la tâche (y compris la position de départ).

enseignement simultané. (Les commentaires brefs, qui s'expriment en quelques mots et qui se produisent au moment où l'étudiant complète une performance sont aussi codés comme enseignement simultané).

Lorsque le professeur enseigne et que l'étudiant n'exécute pas d'activité, on le code ou bien comme enseignement préparatoire ou bien comme un rappel du contenu d'enseignement.

L'enseignement préparatoire est un enseignement qui n'est pas pertinent* à l'habileté que l'étudiant vient d'exécuter.

Le rappel du contenu est un enseignement pertinent à l'habileté que l'étudiant vient d'exécuter.

1. Organiser. Donner de l'information au sujet du lieu, de la position, de la façon de se grouper, du rôle (une description qui comporte une série de règles distinctes telles garder les buts, être capitaine d'une équipe, etc.) des étudiants soit au moment présent ou pour le futur. Mettre de l'ordre dans le déroulement de l'activité (indiquer quand les étudiants vont devenir exécutants par rapport à d'autres étudiants, ex., "Jean va passer le premier") par rapport aux activités motrices qui doivent être exécutées.

Exemples. "O.K. Paul, ces joueurs-là seront tes partenaires aujourd'hui". "Disposez-vous en équipes". (pour exécuter les exercices). "Utilisez cette partie du matelas pour exécuter vos exercices". "Jean et Louise choisissez vos équipes". "Veuillez

---

* L'enseignement est "pertinent" s'il y a une preuve raisonnable que les commentaires du professeur sont consécutifs aux événements survenus durant la performance de l'étudiant.

tous vous asseoir". "Ceux qui sont là-bas, avez-vous fini? C'est correct, faites la rotation". "Qui sont les suivants? C'est correct Jean et Marie".

Règles à suivre. (a) Réunir les élèves afin de leur donner des informations au sujet des activités motrices; (b) donner un renforcement aux élèves sur le plan de l'organisation; (c) donner ou recevoir des informations au sujet de l'organisation; (d) quand le professeur se limite seulement à dire aux élèves ce qu'ils doivent faire et en même temps, de façon secondaire, leur indique l'endroit où auront lieu les activités motrices – codez "se préparer à enseigner". (ex., Marie, vas-y, mais souviens-toi de conserver ta tête basse).

2. Se préparer à enseigner. Fournir de l'information qui identifie: l'activité qui a été exécutée, et/ou les comportements (moteur et/ou cognitif) qui doivent être démontrés en exécutant l'activité, et/ou les règlements qui régissent l'activité, et/ou les raisons qui justifient la participation à l'activité.

Exemples. "Aujourd'hui nous allons exécuter des exercices avec la corde à danser". "Essayez ça (faire rebondir la balle) avec votre coude". "Lorsque vous entendrez le son du tambourin, arrêtez de dribbler". "Gardez votre tête haute quand vous dribblez". "Montrez-moi les diverses façons de faire rebondir la balle". "Si la balle dépasse cette ligne elle est hors jeu".

Règles à suivre. (a) Elles s'appliquent aux cas pour lesquels la connaissance de l'information pourrait influencer directement la façon avec laquelle l'activité fut exécutée; (b) elles s'appliquent au dialogue entre l'élève et le professeur quand cet échange vise à préparer les élèves à l'activité (P. "Comment es-tu supposé déplacer ton bras? - l'étudiant répond - P. "C'est correct"). De cette façon, quand le professeur donne un feed-back à l'élève en lui communiquant une information préparatoire, codez "se préparer à enseigner"; elles s'appliquent à l'information transmise par la démontration faite par le professeur ou par l'étudiant.

3. Fournir de l'équipement ou préparer le milieu d'enseignement. Interagir en vue de fournir l'équipement (tous les objets considérés normalement comme équipement) ou préparer le milieu en vue de pratiquer des activités motrices.

Exemples. "C'est correct les amis, venez ici et prenez une balle". (puis, le professeur regarde les étudiants qui prennent les balles). Le professeur distribue silencieusement des cordes à danser aux élèves.

Règle à suivre. (a) Cette catégorie est choisie seulement lorsque le professeur interagit en fournissant de l'équipement ou en préparant le milieu d'enseignement.

4. Enseignement simultané. Donner de l'information servant à préciser des comportements devant être réalisés et/ou des règlements

à suivre, ou des informations au sujet de la nature ou de la qualité des concepts à utiliser ou des résultats des comportements à démontrer durant l'exécution de l'activité. (Il ne s'agit pas d'information normalement donnée par un arbitre).

Exemples. L'étudiant est en phase préparatoire de lancer le ballon de basket-ball. Le professeur dit: "Lance-le avec aisance". Les élèves sont en phase d'exécution d'une habileté par étape, au même moment le professeur donne des indices "Vers l'arrière" ... "vers l'avant" ... "accompagnez le geste". L'élève se tient en position appui tendu sur les barres parallèles. Le professeur dit "maintenant, lève ta jambe au-dessus de la barre". Les élèves ont commencé un élancé-balancé. Le professeur dit "pouvez-vous balancer 3 parties de votre corps?" L'élève frappe le ballon au volley-ball. Le professeur dit "C'est bien frappé". L'élève en équilibre sur la poutre exécute un appui renversé. Le professeur dit "lève ta jambe plus haut". L'élève lance le ballon vers le panier. Le professeur dit "le ballon est allé trop haut". L'élève termine un saut. Le professeur dit "C'était bon". "C'était bon, tu es allé plus haut".

Règles à suivre. (a) Ce mode d'intervention comprend tous les commentaires faits par le professeur en vue de donner de l'information visant à influencer les performances de l'élève. Il comprend, de plus, le renforcement donné à un élève alors qu'il exécute un mouvement ou immédiatement après l'exécution d'un mouvement; (b) ce

mode d'intervention comprend les mots-clés, c'est-à-dire les mots servant d'indice à ce qu'il faut faire. Cependant, il ne faut pas inclure les mots-clés servant à donner la cadence ou à aider à la synchronisation.

5. Arbitrage. Exécuter les devoirs établis et reconnus de l'arbitre durant un jeu ou un sport. Cet aspect comprend le fait de remplir les devoirs d'un arbitre (décider du début, de l'arrêt des activités, d'appliquer les règlements, de chronométrer et d'enregistrer les points) dans un jeu, un sport, ou une activité pour lesquels les devoirs des officiels n'ont pas été établis.

Exemples. Siffler quand un règlement a été enfreint. "Faute d'accrochage, deux lancers". "Le résultat de la partie était de 7 à 5". "Coup de pied de coin". "C'est bien, arrêtez". "Prêt, allez-y". L'utilisation du sifflet pour signaler le début d'une nouvelle activité. "Jean, tu as été frappé, tu es en dehors de la partie". "Le numéro un, vas-y" ... (le professeur enregistre le panier que l'étudiant numéro un a compté).

Règles à suivre. (a) Comprend tous les actes d'arbitrage propres à tous les jeux professionnels reconnus; (b) comprend le fait d'utiliser des signaux d'arrêt ("arrête") ou de départ ("vas-y") des différentes activités. (Sauf: le fait de diriger des exercices); (c) ne comprend pas le fait de donner des directives sur ce qu'il faut faire ou le fait de dire quels sont les règlements; (d) fait partie de l'enseignement le fait de donner et d'expliquer les règlements.

6. Parade. Le fait d'interagir avec les élèves afin de les protéger contre les blessures. Cela se produit lorsque le professeur prend position et, si nécessaire, lorsqu'il se déplace afin de protéger l'exécutant.

Exemples. L'élève s'approche afin d'exécuter un saut, le professeur est en position de parade. "Jean, utilise la parade pour Jeannette" (il délègue).

Règles à suivre. (a) Le fait d'utiliser la parade prend plus d'importance que l'observation silencieuse des activités motrices; (b) quand le professeur utilise la parade et que, d'une façon simultanée, il donne une information verbale, il faut coder d'après le but visé par l'information verbale donnée; (c) l'utilisation de la parade commence quand le professeur est en position de parade et que l'élève commence l'exécution de l'exercice.

7. Diriger des exercices. Le fait d'interagir avec les élèves pendant qu'ils s'exercent en leur donnant les signaux de départ et d'arrêt, le fait de compter en cadence, exécuter un exercice (de telle sorte qu'il puisse être exécuté d'une façon simultanée) dans le but de régulariser la performance des élèves.

Exemples. "Vous êtes prêts, commencez ..." "1" ... "2" etc. ... "et arrêtez". C'est correct, commencez (le professeur exécute les exercices et les élèves le suivent).

Règles à suivre. Ce mode d'intervention comprend l'emploi d'indices servant en premier lieu à donner la cadence (et non en

premier lieu à informer les élèves de ce qui va suivre). Ex., "Commencez" ... "en haut" ... "en bas" ... "en haut" ... "en bas" etc.

8. Rappel du contenu. Donner de l'information reliée à la performance de l'élève, information qui identifie les comportements devant être démontrés ou les règlements qui doivent être suivis, les concepts devant être utilisés, ou la nature ou la qualité des résultats des comportements devant être démontrés durant l'exécution de l'activité motrice. (Il ne doit pas s'agir d'information que donne habituellement un arbitre).

Exemples. Le professeur arrête la partie de basket-ball et il dit: "Tu aurais dû passer le ballon à Jean, il était libre ...". A la fin d'une partie, le professeur révise la performance des élèves. Le professeur arrête la partie de volley-ball et explique aux élèves l'interprétation à donner aux règlements.

Règles à suivre. (a) Ce mode d'intervention comprend seulement les commentaires qui sont reliés à la performance de l'élève, ou aux événements reliés à la performance, et qui ont pour but d'influencer une performance future (y compris un feed-back); (b) il comprend les commentaires qui sont donnés immédiatement après que l'élève a exécuté un mouvement en autant que les commentaires se présentent comme suit: l'élève termine un saut, le professeur dit: "c'était bon, tu as bien frappé le tremplin et tu avais assez d'élan pour élever tes hanches vers le haut"; (c) il comprend les remarques

qui servent essentiellement à réviser les activités qui ont eu lieu, même si ces remarques peuvent être interprétées comme servant à préparer des activités à venir; (d) il comprend les cas de "feed-back retardé" (ex., les cas où d'autres actions interviennent entre la performance de l'activité et le feed-back communiqué à propos de l'activité).

9. Observer l'exécution (la performance) d'activités motrices. Assister silencieusement pendant que l'élève exécute une activité motrice. (Il n'y a pas d'aide active).

Règles à suivre. (a) Seules les périodes silencieuses qui durent plus de 5 secondes sont enregistrées; (b) on inclut seulement l'observation des activités motrices. Il ne faut pas inclure l'observation reliée à l'organisation ou à l'enseignement préparatoire.

10. Participer aux activités motrices. Agir comme participant à une activité motrice. (Il ne s'agit pas de diriger ni de démontrer).

Exemples. Lorsque le professeur est touché dans le jeu de "tag" ou lorsqu'il fait partie d'une équipe lors d'un match.

Règles à suivre. (a) Seules les périodes de participation durant 5 secondes ou plus pendant lesquelles le professeur n'utilise pas d'autres interventions (catégories 1-7) sont codées comme participation (10); (b) il ne faut pas inclure "la direction d'exercices".

11. Autres modes d'interaction reliés à des activités motrices. Toutes les autres interactions reliées directement à des activités motrices qui ne correspondent pas aux catégories données plus haut.

Exemples. Les discussions reliées à l'activité mais qui n'influenceraient pas la performance, ex., l'histoire de l'activité, les événements courants reliés à l'activité, le comportement du spectateur, etc. Donner un encouragement d'ordre général (pas de l'information) ex., "allez-y" ou "faites de votre mieux". Parler de l'activité tout en distribuant l'équipement, etc. Discuter des caractéristiques aérodynamiques du parachute (en faisant un lien avec la performance de l'élève).

12. Administrer. Interagir avec les élèves dans le but de transmettre de l'information au sujet de l'école, du département ou des politiques de la classe en ce qui concerne le vêtement, les horaires, les présences, les excuses, etc.

Exemples. Prendre les présences. "La semaine prochaine, nous nous rencontrerons 45 minutes plus tôt". Indiquer aux nouveaux élèves où ils doivent s'asseoir.

13. Etablir et mettre en force des codes de comportement. Interagir avec des élèves dans le but d'influencer leur conduite personnelle (sociale), y compris: faire la discipline, donner de l'information, faire des recommandations, donner des précisions. S'ajoute à cela un comportement relié à des codes pré-établis au sujet du comportement des élèves. Ces codes précisent le genre de comportement approprié; ils ne précisent pas le type de comportement approprié s'appliquant seulement à une activité spécifique ou à une situation spécifique.

Exemples. "Ne faites pas rebondir le ballon pendant que je parle". "Mettez vos gilets".

Règle à suivre. (a) Ce mode comprend l'information communiquée aux élèves au sujet des codes administratifs.

14. Autres interactions. Tous les autres comportements interactifs qui n'appartiennent pas aux catégories 1.1 à 6.2, y compris les comportements interactifs dont le but n'est pas clairement défini.

Exemple. "Comment se sent votre frère?".

Règles à suivre. (a) Ce mode d'intervention comprend le fait d'organiser qui est relié à une exigence administrative (comme le fait de parler des présences); (b) toute autre interaction au sujet de questions personnelles; (c) discuter d'un sujet n'ayant pas de rapport avec les activités motrices en cours; (d) ce mode d'intervention comprend l'observation silencieuse des élèves et n'est pas relié à l'accomplissement des interventions énumérées (1.1 à 7.2). Ce mode d'intervention doit durer plus de 5 secondes.

Intervalles non-interactifs

Définition. Ce sont les périodes qui durent 5 secondes ou plus durant lesquelles il n'y a pas eu d'intervention.

15. S'occuper de l'équipement. Sortir, disposer, régler ou remiser l'équipement.

16. Autres comportements non-interactifs. Ces comportements comprennent tous les autres comportements non-interactifs comme:

regarder le livre de règlements, attacher ses chaussures, attendre (attente qui n'est pas rattachée à la réalisation des interventions énumérées), changer de lieu, enregistrer des informations au sujet la performance de l'élève; cette catégorie comprend les comportements non-interactifs qui sont imprécis.

Intervalles que l'on ne peut pas repérer

Définition. Il s'agit d'une période de 5 secondes ou plus pendant laquelle on ne peut pas affirmer que le comportement du professeur est interactif ou non-interactif.

17. Audio/vidéo défectueux. Il n'est pas possible de déterminer ce que fait le professeur parce que l'enregistrement audio ou vidéo n'est pas suffisamment clair.

18. Absence du gymnase. Le professeur quitte le gymnase.

Modes d'intervention

Cette catégorie sert à préciser de quelle façon le professeur interagit avec d'autres ... c'est-à-dire, la façon avec laquelle il transmet des messages aux autres, de quelle façon il reçoit des messages venant d'autres ou comment il réagit à ces messages.

Catégories

1. Il parle. Il transmet des messages verbaux.

2. Il écoute. Il est attentif aux messages verbaux que d'autres lui transmettent.

3. Il observe. Il regarde en silence le comportement d'une autre personne.

4. Il démontre. Il exécute une activité motrice qui sert à transmettre un message.

5. Il utilise un élève comme démonstrateur. Il fait exécuter l'activité motrice par un élève.

6. Il utilise des aides. Il utilise des aides audio-visuelles ou des aides visuelles afin de transmettre des messages.

7. Il utilise des instruments signalitiques. Il utilise des instruments mécaniques (tels un sifflet, un tambour, il frappe des mains, etc.) pour transmettre des messages.

8. Il écrit au tableau ou distribue aux élèves des textes en rapport avec les activités motrices. Il transmet des messages écrits.

9. Il aide manuellement. Il touche quelqu'un de façon à influencer le mouvement qu'il effectue.

10. Il participe. Il exécute une activité motrice en tant que participant.

11. Il exécute une tâche physique.

Règles à suivre

(a) Codez tous les modes* qui surviennent dans une unité; (b) codez "il écoute" seulement quand il est évident que le professeur écoute ou qu'il a reçu un message venant de l'élève. A titre d'exemple, le professeur pose une question et attend silencieusement

---

* Sauf qu'il faut coder "il observe" seulement quand il s'agit du mode exclusif utilisé dans une unité. (Etant donné le fait que "il observe" survient de façon continue dans toutes les unités interactives, il faut présumer que ce sera un des modes utilisés dans chaque unité et conséquemment il ne sera pas nécessaire de répéter sa codification).

la réponse verbale de l'élève, ou lorsque l'élève questionne le professeur et que ce dernier y répond; (c) les catégories "il démontre" et "il participe" sont utilisées seulement quand le professeur exécute une habileté motrice (voir la définition) ou effectue une partie de l'activité (telle que démontrer aux élèves comment exécuter la bonne prise manuelle pour exécuter un mouvement de gymnastique).

Limites

Ces catégories permettent la codification d'un nombre limité de modes interactifs. Les autres modes que ceux identifiés précédemment ne sont pas inclus parce qu'ils sont difficiles à distinguer ou difficiles à coder de façon constante, ou se produisent peu souvent, ou n'ont pas de signification pédagogique.

Ces autres modes incluent le fait de faire un geste, d'ajuster les vêtements des élèves ou leur équipement, de frapper, de manipuler des objets.

Destination de l'intervention

Définition

Ce mode d'intervention sert à identifier les personnes vers lesquelles le comportement interactif du professeur est dirigé.

Catégories directionnelles

1. Vers un seul élève. Le comportement du professeur est dirigé vers un élève, ou un élève à la fois, peu importe si ce comportement est perçu ou non par les autres.

2. Vers un groupe d'élèves ou une classe d'élèves. Le comportement du professeur est dirigé vers plus d'un élève ou vers la classe entière (il peut s'agir d'un groupe à la fois).

3. Vers un seul élève et un groupe/toute la classe. C'est un mélange de 1 et 2 ci-dessus.

4. Vers d'autres personnes. (D'autres que les élèves en classe).

5. Autres combinaisons. Un mélange de 1, 2 et 4.

Règles à suivre

(a) "L'élève" désigne toute personne officiellement inscrite à cette classe en tant qu'élève; (b) lorsque l'intervention du professeur est codée comme "il observe (3)", codez la direction comme suit: 1. lorsque le professeur se préoccupe de façon claire de la performance d'un seul élève ... codez direction vers "un élève"; 2. quand un professeur s'occupe de deux élèves ou plus qui effectuent une habileté en même temps, codez direction vers (3) un seul élève et un groupe/une classe entière.

ANNEXE 2

Description et guide d'utilisation du système d'évaluation

du temps de pratique active

TABLE DES MATIERES

	Page
Types de situation	147
Situations hors éducation physique	147
Définitions	147
attente	147
transition	147
organisation	147
repos	147
sujets personnels	147
Situations d'éducation physique	148
Définitions	148
pratique d'habiletés	148
jeu dirigé	148
situation de match	148
jeu individuel	148
conditionnement physique	148
autres activités motrices	148
développement de connaissances	148
développement social	148
Comportement de l'étudiant	149
Engagement	149
Définitions	149
engagé dans une réponse motrice	149
engagé indirectement dans l'activité	149
engagé cognitivement	149
Non-engagement	149
Définitions	149

TABLE DES MATIERES

Page

non engagé mais s'organise 140

non engagé et en attente 149

non engagé et adopte un comportement déviant 149

Système d'évaluation du temps de pratique active en éducation physique 149

Types de situation 150

Comportement de l'étudiant 150

Hiérarchie des décisions 151

Règles de codage 152

Résumé 152

Le système d'évaluation du temps de pratique active en éducation physique est composé de 19 catégories: cinq catégories se rapportent à des types de situations en dehors de l'éducation physique, huit autres concernent des types de situations en rapport avec l'éducation physique, six catégories servent à décrire les comportements des étudiants selon qu'ils sont engagés ou non dans l'activité.

TYPES DE SITUATIONS

Situations hors éducation physique

Définitions

Attente (A). Périodes d'inactivité et d'absence de mouvement entre les activités.

Transition (T). Les périodes de temps consacrées par l'ensemble du groupe d'étudiants pour s'organiser, se préparer à réaliser les activités d'apprentissage, par exemple, placer l'équipement, prendre des rangs, former des équipes, déplacements ...

Organisation (O). Les interventions de l'enseignant qui ne se rapportent pas directement à la matière enseignée mais qui concernent l'organisation du groupe ou du matériel.

Repos (R). Périodes d'inactivité qui ont pour but de permettre aux étudiants de se reposer, de boire de l'eau, etc.

Sujets personnels (SP). Activités qui sont en dehors des interventions qui concernent la matière immédiatement enseignée.

Situations d'éducation physique

Définitions

Pratique d'habiletés (PH). Participation à des éducatifs ou à d'autres types d'activités dont le but premier est de développer des habiletés individuelles.

Jeu dirigé (JD). Pratique d'activités en groupe dans lesquelles l'enseignement et les feed-back sont abondants.

Situation de match (SM). Pratique d'une activité en situation de compétition.

Jeu individuel (JI). Exécution, par les étudiants, d'activités motrices de toutes sortes introduites ou acceptées par le professeur.

Conditionnement physique (CP). Exécution de séries d'exercices dans le but de développer les facteurs de la condition physique tels que courir des distances précises, exécuter des exercices d'étirement ou d'échauffement, participer au retour au calme ...

Autres activités motrices (AA). Les étudiants prennent l'initiative de faire des activités motrices autres que celles organisées par le professeur dans le cadre de la séance.

Développement de connaissances (DC). Participation à des situations d'apprentissage dont le but majeur est de faire acquérir des connaissances reliées à la pratique d'habiletés sportives, à la condition physique, etc.

Développement social (DS). Participation à des situations pendant lesquelles le sujet majeur concerne des comportements sociaux, des attitudes en rapport avec la pratique de l'activité physique.

COMPORTEMENT DE L'ETUDIANT

Engagement

Définitions

Engagé dans une réponse motrice (EM). L'étudiant exécute une habileté motrice en relation avec la matière.

Engagé indirectement dans l'activité (EI). L'étudiant est présent dans une activité (jeu dirigé ou match) mais il n'est pas impliqué dans l'action immédiate.

Engagé cognitivement (EC). L'étudiant est uniquement impliqué intellectuellement dans une situation d'apprentissage telle que écouter, questionner, répondre verbalement, réfléchir pour trouver une réponse motrice dans une situation de problème à résoudre.

Non-engagement

Définitions

Non engagé mais s'organise (NO). L'étudiant est impliqué dans des activités qui ne sont pas reliées à la matière à apprendre mais qui font partie de l'activité physique telles que placer le matériel, changer de côté du jeu, etc.

Non engagé et en attente (NA). L'étudiant attend pour commencer, pour aider ou pour participer à nouveau.

Non engagé et adopte un comportement déviant (ND). Périodes où un étudiant se retire de la leçon et adopte un comportement non approprié tel que être dans la lune, se batailler, etc.

SYSTEME D'EVALUATION DU TEMPS DE PRATIQUE ACTIVE EN EDUCATION PHYSIQUE

Dans tout système d'observation comportant des catégories, les définitions seules ne suffisent pas pour guider les décisions des codeurs. C'est pourquoi il importe de garder un journal de bord

comportant des exemples pendant les premières pratiques de codage et pendant l'établissement de la fidélité. Le journal de bord aidera également le codeur à observer et à coder de façon consistante.

Types de situation

1. Coder "attente" quand la majeure partie du groupe d'étudiants a réalisé les activités demandées et qu'ils attendent la suite des événements, par exemple, à la suite d'une organisation ou d'une transition.

2. Coder "développement de connaissances" lorsque l'enseignant donne des explications verbales ou fait une démonstration; cette explication peut concerner l'habileté elle-même, un élément de conditionnement physique, un règlement ...

Comportement de l'étudiant

1. La catégorie "engagé dans une réponse motrice" comprend l'implication directe dans une activité ainsi que toutes autres implications motrices dans le contexte d'une activité; ces "implications complémentaires" peuvent être, par exemple, faire un écran en basket-ball, faire un bloc en volley-ball, couvrir le deuxième but en base-ball même si l'action se passe au premier but.

2. Coder "engagé indirectement" quand l'étudiant est présent dans le jeu ou dans l'activité mais qu'il n'est pas impliqué directement dans l'action et qu'il n'est pas impliqué dans un rôle complémentaire, par exemple, le joueur de champ droit entre deux lancers, un joueur de basket-ball qui demeure au bout du terrain alors que son équipe exécute une contre-attaque rapide.

3. Coder "engagement cognitif" lorsque l'étudiant écoute les explications du professeur. Par contre, si l'enseignant donne des explications et que l'étudiant dérange le groupe, coder "non engagé et adopte un comportement déviant".

4. Coder "engagement indirect" tous les comportements de l'étudiant qui ont pour but d'aider un autre étudiant tels que: observer, retourner des balles, mesurer, chronométrer, (à moins que ces comportements soient précisément l'objectif principal du cours).

5. Coder "non engagé et attend" lorsqu'un étudiant agit comme substitut ou lorsqu'il attend son tour en ligne.

6. Coder "non engagé et s'organise" les périodes d'organisation qui font naturellement partie du jeu comme changer de côté, récupérer la balle ... Par contre coder "attente" au niveau du type de situation lorsqu'une interruption ne fait pas naturellement partie du jeu telle que réparer une pièce d'équipement.

7. Coder "non engagé et attend" lorsqu'un étudiant attend et qu'il n'a pas d'opportunité de s'engager dans une réponse motrice. Par contre, coder "non engagé et adopte un comportement déviant" lorsqu'un étudiant attend alors qu'il a effectivement une opportunité de s'engager dans une réponse motrice.

Hiérarchie des décisions

1. Lorsque deux ou plusieurs comportements ont été observés dans un même intervalle et que ces comportements impliquent deux types de situations, inscrire le comportement qui est le plus à la droite sur la partie de la feuille de codage où les catégories sont inscrites.

2. Lorsque deux comportements impliquant le même type de décision sont observés dans un même intervalle, inscrire le comportement qui est le plus haut sur la partie de la feuille de codage où les catégories sont inscrites.

Règles de codage

1. Si l'intervalle codé a une cote identique à celle inscrite pour l'intervalle précédent, mettre un trait (-) dans la case appropriée. Cependant, il vaut toujours mieux écrire la cote au complet dans le premier intervalle d'une rangée.

2. Si vous n'avez pas pu coder un intervalle, laissez l'espace correspondant libre et préparez-vous à observer l'intervalle suivant.

3. Si vous vous rendez compte que vous ne suivez plus la séquence indiquée par la cassette programmée, ajustez-vous et commencez à coder selon le prochain numéro d'intervalle indiqué par la cassette.

4. Coder à l'intérieur d'un intervalle le comportement dominant.

Résumé

Le système d'évaluation du temps de pratique active en éducation physique est une tentative de création d'un instrument pour mesurer l'efficacité de l'enseignement. Il vise à combler l'absence d'instruments de mesure, valides et fidèles, du rendement de l'étudiant. Nous assumons que le temps de pratique active, tel que défini

est fortement relié au niveau de réussite en éducation physique. Le rationnel qui sous-tend ce postulat est tiré des études de Beginning Teacher Evaluation Study en Californie et du programme de recherche du Juniper Gardens au Kansas.

Le système d'évaluation du temps de pratique active implique une hiérarchie de deux types de décisions. Les observateurs enregistrent des informations relatives au type de situation et au type d'engagement des étudiants. Un étudiant devra être "engagé" dans une "tâche d'éducation physique" pour qu'un intervalle soit étiqueté "temps de pratique active".

ANNEXE 3

Description du système d'évaluation

du comportement du professeur en éducation physique

(climat psycho-social)

TABLE DES MATIERES

	Page
Les comportements réactifs du professeur	156
Les réactions aux succès des étudiants	156
Les réactions aux fautes des étudiants	156
Les réactions aux comportements déviants des étudiants	157
Les réactions aux comportements appropriés des étudiants ...	157
Les comportements spontanés du professeur	158
En rapport avec l'enseignement	158
Sans rapport avec l'enseignement	159
Résumé des catégories de comportements et de leurs abréviations	159

Le système d'évaluation du comportement du professeur (climat psycho-social) contient 14 catégories.

Les comportements réactifs du professeur

Les réactions aux succès des étudiants

1. Renforcer positivement le succès de l'étudiant (Sr). Le professeur réagit positivement, verbalement et/ou non verbalement, à une performance désirable d'un ou de plusieurs étudiants. Sont classés dans cette catégorie: les félicitations, les louanges, les compliments, les gestes d'approbation que le professeur prodigue à la suite d'un "bon coup".

2. Ignorer le succès de l'étudiant (Si). Le professeur ne manifeste pas de réaction devant la réussite de l'étudiant. Il demeure impassible même s'il perçoit manifestement la réussite de l'étudiant.

Les réactions aux fautes des étudiants

3. Stimuler l'étudiant après une faute (Fs). Le professeur se contente d'encourager ou de stimuler l'étudiant après une faute dans le but de l'inciter à poursuivre son action, etc.

4. Enseigner à l'étudiant après une faute (Fe). Le professeur profite de l'erreur commise par l'étudiant pour lui montrer une façon de corriger celle-ci ou pour l'inviter à le faire de lui-même.

5. Critiquer l'étudiant après une faute (Fc). Le professeur réagit négativement à une erreur commise par un étudiant en se manifestant par des remarques sarcastiques ou par des gestes qui témoignent de son désappointement.

6. Critiquer et enseigner à l'étudiant après une faute (Fce). Il arrive que le professeur réagisse négativement à une erreur d'un étudiant dans un premier temps et que, par la suite, il décide de lui montrer comment corriger l'erreur ou de l'inviter à le faire par lui-même. Sont également classées dans cette catégorie: les corrections que l'intervenant fait de façon hostile ou en démontrant manifestement de l'impatience.

7. Ignorer la faute faite par l'étudiant (Fi). Le professeur ne manifeste aucune réaction devant une erreur faite par l'étudiant.

Les réactions aux comportements déviants des étudiants

8. Rappeler l'étudiant à l'ordre (Dr). Le professeur se sent parfois obligé de réagir à des comportements inappropriés ou à des conduites qui ne respectent pas les procédures établies, et ce, dans le but de maintenir l'ordre et d'assurer le bon déroulement des activités. Cette catégorie inclut tous les rappels que le professeur fait en relation avec le manque d'attention, etc.

9. Ignorer le comportement déviant de l'étudiant (DI). Le professeur donne l'impression que l'étudiant qui adopte un comportement déviant est "invisible". Il voit celui-ci et prend la décision de ne pas intervenir.

Les réactions aux comportements appropriés des étudiants

10. Renforcer positivement le comportement approprié de l'étudiant (Ar). Le professeur profite d'un moment où l'étudiant respecte

particulièrement un point de règlement ou manifeste un comportement qui témoigne de son "savoir vivre" pour lui signaler son approbation à cet effet.

Les comportements spontanés du professeur

En rapport avec l'enseignement

11. Enseigner aux étudiants (E). Le but poursuivi par le professeur est de fournir de l'information aux étudiants relativement à la manière à apprendre. Il faut bien se garder de mêler l'identification de ce type d'enseignement avec celui qui concerne la réaction de l'intervenant à une erreur de l'étudiant. Dans cette catégorie, le professeur amorce de lui-même l'épisode d'enseignement soit à partir d'une cause qui n'est manifestement pas apparente ou soit à partir d'une décision pré-séance.

12. Stimuler les étudiants (S). Le message du professeur comporte des encouragements qui ne sont pas directement reliés à ce qui vient de se passer sur le plateau d'enseignement, mais davantage orientés vers l'effort à fournir. L'encouragement fourni par le professeur n'est donc pas une réaction spécifique à un événement antérieur particulier. L'encouragement du type "il faut frapper une couple de coups sûrs, on est capable ...!", représente la signification de cette catégorie.

13. Organiser les étudiants (O). Le message du professeur porte sur des aspects qui concernent la gestion ou l'organisation de la séance. Le contenu de cette catégorie englobe tout ce qui touche l'organisation des groupes et du matériel.

Sans rapport avec l'enseignement

14. Parler d'autres choses (A). Le professeur entretient les étudiants en leur parlant de sujets qui ne sont pas reliés directement à l'enseignement de l'éducation physique. Sont classées dans cette catégorie: des plaisanteries faites avec des étudiants, des discussions au sujet de la famille, des activités quotidiennes, etc.

Résumé des catégories de comportements

et de leurs abréviations

Les réactions du professeur

Les événements antécédents	Les réactions du professeur
Succès de l'étudiant	1. Renforce positivement (Sr)
	2. Ignore le succès (Si)
Faute de l'étudiant	3. Stimule (Fs)
	4. Enseigne (Fe)
	5. Critique (Fc)
	6. Critique et enseigne (Fce)
	7. Ignore la faute (Fi)
Comportement déviant de l'étudiant (ne concernant pas la matière	8. Rappelle à l'ordre (Dr)
	9. Ignore le comportement déviant (Di)
Comportement approprié de l'étudiant (ne concernant pas la matière)	10. Renforce positivement le comportement approprié (Ar)

Les actions spontanées du professeur

En rapport avec l'enseignement	11. Enseigne (E)

Les événements antécédents	Les réactions du professeur
	12. Stimule (S)
	13. Organise (O)
Sans rapport avec l'enseignement	14. Parle d'autres choses (A)

ANNEXE 4

Feuilles de codage:

les interventions professionnelles en éducation physique,

le temps de pratique active,

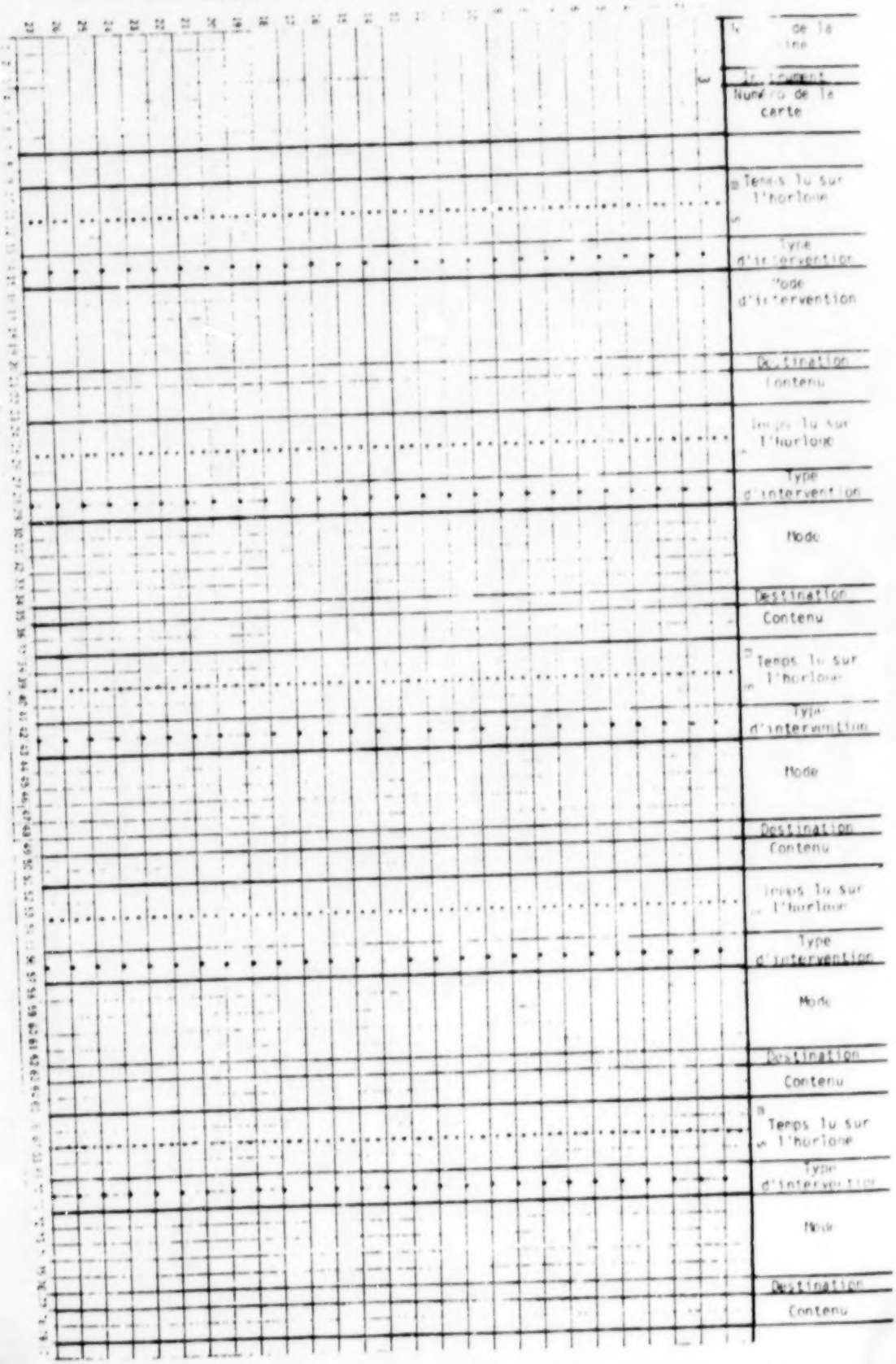
le comportement du professeur (climat psycho-social)

TABLE DES MATIERES

	Page
Les interventions professionnelles en éducation physique	163
Le temps de pratique active	164
Le comportement du professeur (climat psycho-social)	165

LES INTERVENTIONS PROFESSIONNELLES EN EDUCATION PHYSIQUE

NOM DU CODEUR: _____ DATE: _ / _ / _



LE TEMPS DE PRATIQUE ACTIVE

Date : _____" Activité : _____ Enseignant : _____

Observateur : _____ Lieu : _____ Degré : _____ Début : _____ Fin : _____

Types de situations

Hors éducation physique

Attente	(A)
Transition	(T)
Organisation	(O)
Repos	(R)
Sujets personnels	(SP)

En éducation physique

Pratique d'habiletés	(PH)
Jeu dirigé	(JD)
Situation de match	(SM)
Jeux individuels	(JI)
Condition physique	(CP)
Autre activité motrice	(AA)
Développement connaissances	(DC)
Développement social	(DS)

Comportement de l'étudiant

Engagé moteur	(EM)
Engagé indirect	(EI)
Engagé cognitif	(EC)
Non engagé et organise	(NO)
Non engagé et en attente	(NA)
Non engagé comportement dév.	(ND)

	1	2	3	4	5	6	7	8
ETUDIANT 1								
ETUDIANT 2								
ETUDIANT 3								

	1	2	3	4	5	6	7	8
ETUDIANT 1								
ETUDIANT 2								
ETUDIANT 3								

LE COMPORTEMENT DU PROFESSEUR (CLIMAT PSYCHO-SOCIAL)

DATE : _____ INSTITUTION : _____ OBSERVATEUR : _____ DÉBUT DU COURS : _____

GROUPE : _____ MATIÈRE : _____ PROFESSEUR : _____ FIN DU COURS : _____ SEXE : _____

	CODAGE	NOTES	CODAGE	NOTES		CODAGE	NOTES		CODAGE	NOTES
1			19		37			55		
2			20		38			56		
3			21		39			57		
4			22		40			58		
5			23		41			59		
6			24		42			60		
7			25		43			61		
8			26		44			62		
9			27		45			63		
10			28		46			64		
11			29		47			65		
12			30		48			66		
13			31		49			67		
14			32		50			68		
15			33		51			69		
16			34		52			70		
17			35		53			71		
18			36		54					